Joe L. KINCHELOE
Shirley R. STEINBERG
Leila E. VILLAVERDE
(Compiladores)

Repensar la inteligencia

Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

© *1999 by Routledge. All Rights Reserved*
Authorised translation from English language edition published by Routledge, part of Taylor & Francis Books, Inc.

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S. L. (2004)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-41.028-2004
ISBN: 84-7112-479-3

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: ELECE. Algete (Madrid)
Cuadro de la cubierta por Francisco Jiménez Conesa (Sin título).
Colección particular.

Contenido

AUTORES QUE COLABORAN EN ESTA OBRA 11

PRÓLOGO por Philip WEXLER 15

CAPÍTULO PRIMERO: **Fundamentos de una psicología educativa democrática**, por Joe L. KINCHELOE 19
Desarrollar la visión para ver a través de la niebla cognitiva, 21.—*Hacer posibles nuevas formas de ser humano*, 22.—*Fortalecimiento democrático por la expansión de los límites de la inteligencia: Hacerse más inteligente*, 24.—*Recurrir a diversas posiciones teoréticas para repensar la inteligencia*, 25.—La psicología vygotskiana, 25.—Cognición situada neo-vygotskiana, 27.—El progresismo de Dewey, 28.—Pedagogía crítica, 29.—El cambio de paradigma postmoderno, 30.—Estudios culturales, 32.—Psicología profunda y psicoanálisis postestructuralista, 34.—Las inteligencias múltiples de Gardner, 36.—*Bibliografía*, 38.

CAPÍTULO II: **El "desarrollismo" deconstruido**, por Aimee HOWLEY, Linda SPATIG y Craig HOWLEY 41
La crítica conservadora: El niño mimado, 42.—*El adulto útil: La crítica neomarxista*, 45.—*El mejor niño: La crítica del pluralismo cultural*, 48.—*El hombre subdesarrollado: La crítica feminista*, 50.—*El objeto que se perfecciona a sí mismo: La crítica postmoderna*, 53.—*Formación del yo en condiciones de libertad*, 55.—*Bibliografía*, 56.

CAPÍTULO III: **El vacío de personalidad: Abstraer lo social de lo psicológico**, por Pepi LEISTYNA 60
Investigación clínica y formación del profesorado, 61.—*Bibliografía*, 71.

CAPÍTULO IV: **Un intercambio de miradas**, por Suzanne GALLAGHER 74
La importancia de leer intertextualmente, 75.—*Psicología educativa y una cosmovisión modernista*, 76.—*Enturbiar la visión modernista*, 77.—*Socialización o normalización*, 79.—*Tecnología de poder*, 81.—*Conclusión*, 84.—*Bibliografía*, 84.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO V: **Eugenesia, evolución y educación de sordos**, por Lana KRIEVIS y Karen ANIJAR 87
Vieja dialéctica cansada: Cientifismos vulgares y el cuerpo sordo, 88.—*La ideología como enumeración: Conocer el mundo objetivamente*, 92.—*Tender la mano y deshumanizar a alguien: Papá Bell se une con los eugenistas*, 94.—*Pornografías piagetianas y psicologismos vulgares*, 95.—*Metáforas genocidas, el implante coclear y conclusión*, 99.—*Bibliografía*, 101.

CAPÍTULO VI: **La enseñanza como sacramento**, por Aostre N. JOHNSON 103
El sacramento del conocimiento de sí mismo, 105.—*El sacramento de la comunidad*, 106.—*El sacramento de apreciar a cada ser*, 107.—*El sacramento del aprendizaje*, 108.—*El sacramento del tiempo: Presente, pasado y futuro*, 109.—*Bibliografía*, 111.

CAPÍTULO VII: **Practicar la eternidad: Socialización, desarrollo y vida social**, por Paul STEIN 113
Dentro y fuera, 115.—*Carnalidad segura: El método del ritmo*, 121.—*Cabezas y bocas*, 124.—*Amar el yo de uno*, 126.—*Bibliografía*, 130.

CAPÍTULO VIII: **El pensamiento posformal como crítica, reconceptualización y posibilidad para la reforma de la educación del profesorado**, por Gaile CANNELLA 136
Pensamiento posformal: La crítica de la educación del profesorado, 137.—*La educación del profesorado como régimen de la pedagogía*, 139.—*Pensamiento posformal y reforma de la formación del profesorado*, 140.—Regulación por medio de la acreditación y el otorgamiento de licencias, 141.—Experiencia de campo auténtica, 143.—Pensamiento reflexivo, 146.—*Reconceptualización y posibilidad*, 147.—*Bibliografía*, 149.

CAPÍTULO IX: **Preparar profesionales prácticos posformales: Dificultades y promesas**, por Ann WATTS PAILLIOTET y Thomas A. CALLISTER Jr. 152
Contexto del programa: "La ciudad era tan bonita que la nombraron dos veces", 153.—*Metas del programa: "Puedes llegar allí desde aquí"*, 154.—*Politizar la educación: Verdades duras y autodescubrimiento*, 155.—*La búsqueda de la identidad: Etimología, emoción y espiritualidad*, 157.—*Hacer extraño lo familiar: Ambigüedad y complejidad*, 159.—*Valorar la ética y la moral*, 162.—*Reconceptualizar la responsabilidad y el poder*, 164.—*Conclusión: El posformalismo como conflicto humano en las comunidades humanas*, 168.—*Bibliografía*, 170.

CAPÍTULO X: **El poder de la hegemonía en el aula: Un examen del impacto del pensamiento formal y posformal del profesor en una escuela latina del centro de una ciudad**, por Marc PRUYN 173
Teorías posformales, socioculturales y sociolingüísticas, 174.—*El sitio y los datos*, 179.—*Enseñanza inspirada por el formalismo. La hegemonía del grupo de lectura "bajo" de Susana*, 181.—Los profesores y los estudiantes, 181.—Examinar la práctica situacional de la alfabetización mediante el discurso, 182.—Comprender la cultura de esta aula: (Re)producir la hegemonía pedagógica dominante, 185.—*Enseñanza inspirada por el pre-posformalismo: La contrahegemonía del programa "de arranque" de la lectura de Pedro*, 186.—El profesor y los estudiantes, 186.—Examinar la práctica situacional de la alfabetización mediante el discurso, 188.—Comprender la cultura de esta aula: Una

© Ediciones Morata, S. L.

onda en las aguas de la hegemonía pedagógica dominante, 190.—*Conclusión*, 191.—*Bibliografía*, 192.

CAPÍTULO XI: **Informalmente hablando: Un diálogo continuado sobre el pensamiento posformal**, por Ronald C. McCLENDON y John A. WEAVER 195
Los futuros de la psicología posformal, 208.—*Bibliografía*, 209.

CAPÍTULO XII: **Política, inteligencia y el aula: La enseñanza posformal**, por Joe L. KINCHELOE y Shirley R. STEINBERG 211
Enseñanza basada en una noción reconceptualizada de la inteligencia, 213.—*Conectar a los estudiantes con la realidad de su existencia*, 214.—*Más allá del pensamiento formal: Conectar la escolarización con la incertidumbre de la experiencia cotidiana*, 216.—*Bibliografía*, 217.

CAPÍTULO XIII: **Investigación posformal: Un diálogo sobre la inteligencia**, por Leila E. VILLAVERDE y William F. PINAR 219
Notas sobre democratizar la inteligencia ... dentro, 220.—*La conclusión de Villaverde*, 224.—*Bibliografía*, 226.

ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS 227

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 237

© Ediciones Morata, S. L.

A Elba y Jose Villaverde.

Autores que colaboran en esta obra

— **Karen Anijar** es profesora ayudante de currículum e instrucción en la Universidad del Estado de Arizona. Es autora de muchos artículos en revistas y de un libro de próxima aparición: *Teaching towards the 24th Century: The Social Curriculum of Star Trek.* Sus áreas de investigación incluyen el consumismo, la comercialización, la ciencia-ficción y los estudios culturales juveniles y populares.

— **Gaile Cannella** es profesora asociada de infancia temprana y educación multicultural en la Universidad A & M de Texas. Recibió su Ed. D. en educación en la primera infancia de la Universidad de Georgia. Además de numerosos artículos de investigación en revistas profesionales referidos a la educación de niños pequeños, ha escrito sobre la justicia social y la educación de los profesores. Su último libro es *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution.*

— **Suzanne Gallagher** es profesora en el Colegio Universitario Gwyneed-Mercy en Gwynedd Valley, Pennsylvania. Sus investigaciones se centran en la alfabetización crítica y la disciplina de la psicología educativa, junto con imperativos éticos y morales.

— **Aimee Howley** es profesora de Estudios Educativos en la Universidad de Ohio. Enseñando sobre todo en el Programa de Administración Educativa, su investigación examina críticamente la teoría y la retórica que inspira la práctica educativa en los EE.UU. Está particularmente preocupada por las formas en que las relaciones de poder se moldean en las escuelas y comunidades rurales.

— **Craig Howley** es un autor e investigador educativo que trabaja desde su pequeña granja cerca de Albany, Ohio, donde ordeña diariamente a las vacas y cuida unos pocos cerdos y un gran jardín. Antes dirigió la Agencia de Distri-

© Ediciones Morata, S. L.

bución de Noticias ERIC sobre Educación Rural y Escuelas Pequeñas. Ha escrito sobre el tamaño de la escuela y la desigualdad, la economía política de la vida rural y los fines y medios contradictorios de la escolarización en los EE.UU.

— **Aostre N. Johnson** es en la actualidad directora de los Programas de Educación para Graduados y profesora ayudante en el Colegio Universitario Saint Michael en Colchester, Vermont. Enseña cursos en currículum y desarrollo humano y está particularmente interesada en re-visionar el currículum y la práctica educativa a la luz de las dimensiones estéticas y espirituales del ser.

— **Joe L. Kincheloe** es Catedrático Belle Zeller de Política Pública y Administración en el CUNY Brooklyn College y profesor de Estudios Culturales y Educación en la Universidad del Estado de Pennsylvania. Es autor de muchos libros y artículos, incluidos: *Teachers as Researchers: Qualitative paths to Empowerment; Toil and Trouble: Good Work, Smart Workers and the Integration of Academic and Vocational Education*; *How Do We Tell the Workers?* y *Changing Multiculturalism: New Times, New Curriculum* con Shirley STEINBERG.

— **Lana Krievis** enseña en el Distrito Escolar de Covina Valley, Covina, California. Se interesa por la pedagogía y la educación de sordos.

— **Pepi Leistyna** es profesora ayudante en la Universidad de Massachusetts, Boston, en el Departamento de Inglés como segunda lengua/Estudios bilingües. La investigación de LEISTYNA se ha centrado en cuestiones del lenguaje y la experiencia, la democracia y la educación, y la puesta en práctica de currícula multiculturales críticos en escuelas públicas. LEISTYNA conceptualizó y co-editó el libro *Breaking Free: The Transformative Power of Critical pedagogy* y más recientemente es autora de *Presence of Mind: Education and the Politics of Deception.*

— **Ronald C. McClendon** tiene un Ph. D. en Orientación Psicológica. Su carrera ha incluido varios años en la industria privada y consultoría de recursos humanos. En la actualidad, Ron enseña psicología evolutiva y psicología educativa en el Programa de Educación de Profesores en la Universidad de Akron, Ohio.

— **William F. Pinar** es Profesor en la Parroquia de San Bernardo en la Universidad del Estado de Louisiana. Es autor de muchos libros y artículos sobre teoría del currículum y autobiografía y es el editor fundador de *The Journal of Curriculum Theorizing.* Sus últimos libros son *Curriculum: Toward New Identities, Queer Theory and Education* y la segunda edición revisada de *Contemporary Curriculum Discourses.*

— **Marc Pruyn** es profesor ayudante de educación social en el Departamento de *Currículum* e Instrucción en la Universidad del estado de Nuevo México. Su primer libro, *Discourse Wars in Gotham-West* acaba de ser publicado por Westview Press. Marc vive en Las Cruces, Nuevo México, con su compañera y su hija.

© Ediciones Morata, S. L.

— **Linda Spatig** es profesora en la Universidad Marshall en Huntington, Virginia Occidental, donde imparte cursos sobre fundamentos sociales de la educación y métodos de investigación cualitativa. Sus publicaciones recientes se refieren a las experiencias de profesores y madres con pocos ingresos implicados en un Proyecto *Head Start to Public School Transition Demonstration*. Su investigación estudia la escolarización y las desigualdades sociales.

— **Paul Stein** es candidato doctoral en la Escuela de Educación para Graduados Margaret Warner en la Universidad de Rochester. Su investigación y publicaciones tratan la espiritualidad, la psicología y la teoría del currículum.

— **Shirley R. Steinberg** es profesora en la Universidad Adelphi en Garden City, Nueva York, y en el Campus urbano Adelphi en el bajo Manhattan. Es consultora educativa y directora teatral. Entre los numerosos libros que ha escrito y editado con Joe L. KINCHELOE están: *Measured Lies: The Bell Curve Examined; White Reign: Deploying Whiteness in America*; *Kinderculture: The Corporate Constructions of Childhood* y *Unauthorized Methods: Critical Strategies for Teaching*. Es editora senior de *Taboo: The Journal of Culture and Education*.

— **Leila E. Villaverde** es profesora/instructora en el Colegio Universitario de Educación en la Universidad del Estado de Pennsylvania. Es coautora, con Nelson Rodríguez, del libro de próxima aparición *Dismantling White Privilege: Pedagogy, Politics, and Whiteness*. Ha publicado también sobre arte, política, investigación y educación. Enseña y supervisa a profesores en prácticas a través del currículum.

— **Ann Watts Pailliotet** es profesora ayudante de educación en el Whitman College de Walla Walla, Washington donde imparte el prácticum de métodos de alfabetización, de lectura crítica de literatura infantil y alfabetización en los medios de comunicación. Obtuvo el premio *National Reading Conference Student Outstanding Research Award* y el *College Composition and Communication Citation* por su brillante práctica en el aula. Es coeditora de *Intermediality: The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*.

— **John A. Weaver** enseña en la Universidad de Akron, Ohio, y sus intereses de investigación son la cultura popular, la tecnología de la información y la teoría del currículum. Sus libros recientes incluyen trabajos sobre cultura de *cyborg* y ciencia-ficción y cultura popular. Tiene también un gran temor a la disolución de la pedagogía crítica frente a la ideología de *South Park*.

— **Philip Wexler** es profesor Michael Scandling de educación y Sociología y Decano de la Escuela Warner en la Universidad de Rochester. Es el antiguo editor de la Revista de la Asociación Americana de Sociología, *Sociology of Education*. Entre sus publicaciones están: *Sociology of Education*; *Beyond Equality*; *Social Analysis of Education* y *Becoming Somebody*. Es coeditor, con Richard Smith, de *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*.

© Ediciones Morata, S. L.

Prólogo

Si el discurso educativo ha permanecido aislado de las corrientes mayores de cambio cultural y los movimientos en la teoría social, la psicología dentro de la educación ha sido la retaguardia defensiva del pensamiento y la práctica industriales tempranos, incluso en una medida mucho mayor. La intoxicación de conocimiento individualizador y estratificador abstraído histórica, social, existencial y trascendentalmente se basaba no sólo en su abuso como droga cotidiana de poder, sino en sus intentos idólatras de deificación de sí mismo con reivindicaciones de una objetividad más allá de todo contexto.

Me gustaría poder decir que esta larga noche de pensamiento y práctica fabriles alienadores en la educación ha acabado por fin. Pero el aparato educativo todavía avanza al ritmo que marca su estandarte, sin conocimiento o vergüenza alguna del pequeño lugar que corresponde a este discurso particular en el drama histórico humano. El honesto uso militar temprano de este conocimiento se olvidó por la pretenciosa presentación de las técnicas de clasificación de destrezas utilizadas para organizar poblaciones reclutadas como sustituto de un conocimiento superior, cambiando el gran don del entendimiento humano que los dioses nos otorgaron por este sucedáneo limitado que se vendió a los consumidores educativos como "inteligencia".

Sin embargo, el aparato de la educación industrial, que utilizó y permitió este cambio desfavorable de práctica disciplinaria envasada de nuevo como entendimiento humano, responde ahora con lentitud a las demandas de una educación postindustrial históricamente más eficiente. Y su compañero académico, el postmodernismo, ha alcanzado las playas de la educación, alimentando insatisfacciones duraderas con las reivindicaciones de conocimiento hegemónico de la práctica militar-industrial que los especialistas en pedagogía representaban ingenuamente como la ciencia educativa central de la inteligencia y, más tarde, el desarrollo. No sólo las demandas socioeconómicas de una sociedad postindustrial interconectada, sino también su cultura, en los lenguajes resacralizadores de la nueva edad, hacen la ciencia de la inteligencia de la psicología educativa industrial no simplemente ideológica, sino socialmente disfuncional y decadente culturalmente (CASTELLS, 1996; WEXLER, 1996).

© Ediciones Morata, S. L.

En esta situación sociohistórica, hay espacio para una constelación excitante de imaginaciones, lenguajes, análisis, prácticas, esperanzas y aspiraciones educativos alternativos. Hay espacio intelectual e incentivo para plantear las teorías y prácticas discrepantes suprimidas de la educación, para yuxtaponerlas y alinearlas con los sondeos postmodernos, las teorías críticas, y para permitir incluso las perspectivas del ser existencial y el significado trascendente. KINCHELOE, STEINBERG y VILLAVERDE ven esta oportunidad y están exuberantemente al día. En este volumen leemos y sentimos la vibración de la multiplicidad dinámica de este tiempo de transición en la sociedad interconectada resacralizadora.

Comenzamos aquí a ver lo que todos estos cambios de discurso, tomados juntos, podrían implicar para la teoría y la práctica educativas. KINCHELOE y STEINBERG utilizaron antes la rúbrica de "pensamiento posformal" para señalar su oposición a la dominación de la educación por la psicología cognitiva, la "niebla cognitiva" que: oscurece el contexto social y los intereses que actúan en el conocimiento educativo y la práctica escolar; inhibe la formulación de preguntas éticas, morales y políticas como parte integral de la educación; tapa las visiones de futuros sociales alternativos y por último nos ofende intelectualmente rechazando de la esfera de la educación lo que conocemos como venerables tradiciones de conocimiento y maneras de estar en el mundo que son diferentes, tan diferentes de lo que este discurso disfrazado academizado de escuela fabril de antaño nos haría creer que es el horizonte verdadero y único de nuestro ser humano y nuestro entendimiento.

La crítica no está pasada de moda cuando se practica como KINCHELOE lo hace en su ensayo introductorio. La formación del yo en el mundo social, en la "sociedad planetaria" (MELUCCI, 1996), requiere cada vez más que nos basemos no en el falso trascendentalismo de las posturas de objetividad, sino en la verdad de las tradiciones y las contra-tradiciones en que el conocimiento, el significado y la práctica están empotrados e integrados. KINCHELOE sustituye la pseudociencia hegemónica de la inteligencia por una llamada a la contra-autoridad de las tradiciones. Del análisis de clase a las psicologías sociales pragmáticas, la educación progresista y el postmodernismo, el existencialismo y lo sagrado, KINCHELOE pide que se piense de nuevo la educación. En lugar de un cognitivismo estrecho, está el contexto más amplio de la práctica social y la teoría social y, fuera de eso, un rechazo a extraer el pensamiento del ser, y al ser, del mundo social histórico.

Los autores que participan en esta obra siguen este ejemplo y hacen que la oportunidad posformal de KINCHELOE y STEINBERG ilumine una variedad de problemas educativos, yendo mucho más allá de la crítica de la ideología general, a la práctica del aula y la educación de los profesores. En el camino, ofrecen análisis críticos y alternativas en la conceptualización de la educación, la inteligencia, el desarrollo, la educación de sordos y las escuelas de formación del profesorado. El tono varía de las críticas a gran escala del desplazamiento del ser por la representación —la "vida como logos"— a la comparación de los métodos de enseñanza en las escuelas de centro de ciudad derivada de las perspectivas de KINCHELOE y STEINBERG. De un modo apropiado, los ensayos concluyen con un diálogo iniciado por VILLAVERDE con William PINAR. El trabajo de PINAR sobre la "democratización con género de la inteligencia... dentro" continúa su "especie de psicoanálisis social" y el análisis histórico del significado de la política sexual para la educación. Después de eso, acaba oportunamente el volumen con su fuerte

© Ediciones Morata, S. L.

voz mantenida y clara a favor de una teoría y una práctica educativas que no descontextualicen ni desencarnen, sino que introduzcan el pensamiento disciplinado en el mundo social humano vivido, experimentado en el que surge.

Repensar la inteligencia es un libro de visión amplia y abierta, de generosidad teórica y de un agudo sentido de la importancia de un enfoque no dualista para la teoría y la práctica en la educación.

Bibliografía

CASTELLS, Manuel (1996). *The rise of the network society*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc. (Trad. cast.: *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid. Alianza, 3 Vols., 1997-1998.)

MELUCCI, Alberto (1996). *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Nueva York: Cambridge University Press.

WEXLER, Philip (1996). *Holy sparks: Social theory, education and religion*. Nueva York: St. Martin's Press.

Philip WEXLER

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO PRIMERO

Fundamentos de una psicología educativa democrática

Por Joe L. KINCHELOE

Los conceptos de inteligencia y desarrollo cognitivo utilizados a menudo por la psicología educativa dominante son reliquias de otra época. *Repensar la inteligencia* mantiene que, desde hace mucho tiempo, se necesita un examen teórico detenido y amplio de la psicología educativa dominante. Haciendo uso de los cambios espectaculares en la teoría social y el desarrollo de pedagogías críticas durante los veinte últimos años, proponemos iniciar la tarea de repensar la inteligencia. Esta reconceptualización de la psicología educativa se basa en una visión democrática de inclusividad que se niega a ver a los "otros" únicamente a través de las lentes de la cultura dominante (a menudo, blanca, europea occidental, masculina y de clase media o media alta). Esta visión democrática mueve a los psicólogos a documentar y validar tipos de razonamiento e inteligencia que difieren de los que el campo reconoce en la actualidad, y los instrumentos utilizados para medirlos. Esta práctica democratiza la inteligencia admitiendo nuevos miembros a la exclusiva comunidad de los que tienen talento. En este contexto concebido de nuevo, el criterio central para la aptitud no implica ya simplemente lo cerca que el individuo llega a "*nuestras* normas". Un giro de esta índole acarrea profundas consecuencias para los educadores, que a menudo aprenden de las formas dominantes de la psicología educativa a ver la diferencia como un déficit. Con esta idea democrática en mente, los educadores adquieren la capacidad para aprender modelos alternativos de desarrollo cognitivo a partir de los estudiantes rechazados antes como incapaces.

Esta visión democratizada se hace posible porque comprendemos la naturaleza inscrita culturalmente de la investigación, en particular, de la investigación psicológica. Los psicólogos cognitivos y educativos buscan los rasgos de inteligencia con los que están familiarizados. La psicología no puede medir los atributos desconocidos de la inteligencia y, así, estos atributos se ignoran. Como resultado, se busca sólo un conjunto específico culturalmente de indicadores de aptitud. De esta manera, se rechazan las inteligencias tanto de los individuos como de las culturas diferentes de la cultura de los psicólogos y los pensadores únicos o genios —como un Albert EINSTEIN— de cualquier entorno sociocultural.

© Ediciones Morata, S. L.

En un contexto político, los que se desvían de las normas aceptadas de la psicología no obtienen el poder de validación psicológica y educativa tan necesario en cualquier intento de conseguir movilidad socioeconómica y posición social en las sociedades occidentales contemporáneas.

La disciplina de la psicología educativa y los líderes educativos a los que inspira han tenido dificultad para comprender que los pobres y los que no son blancos no son estúpidos. A menudo, los niños de clase trabajadora y los procedentes de hogares de la clase socioeconómica baja no atribuyen la misma importancia a las funciones mentales requeridas por los tests de inteligencia o de rendimiento y al trabajo académico en la medida en que lo hacen los estudiantes de clase media y media alta. En este contexto, la diferencia entre la disposición cultural y la capacidad intelectual se pierde en el campo de la psicología educativa. Los estudiantes de clase trabajadora y los estudiantes pobres ven a menudo el trabajo académico como irreal, como una serie de tareas a corto plazo, más bien que como algo con una relación a largo plazo con su vida. Creen que el trabajo real es algo por lo que te pagan después de terminarlo. Sin esa compensación o justificación a largo plazo, estos estudiantes muestran muchas veces poco interés en la escuela. Por supuesto, los psicólogos educativos de la corriente principal interpretan a menudo esa falta de motivación como incapacidad o falta de inteligencia. Los malos resultados en los tests de rendimiento estandarizados confirman científicamente la "inferioridad" de los estudiantes pobres (OAKES, 1988; NIGHTINGALE, 1993; DEYOUNG, 1989; WOODS, 1983).

Ocurre todos los días. Los educadores y los psicólogos confunden los comportamientos, las actitudes y el habla de la clase socioeconómica baja con una falta de capacidad académica y cognitiva. Los investigadores informan de que muchos profesores colocan a los estudiantes en grupos de capacidad baja o recomiendan su asignación a formación profesional a causa de su origen de clase (DEYOUNG, 1989). Su justificación racional implica la incomodidad social del estudiante de clase socioeconómica baja cerca de alumnos de origen más elevado: los estudiantes de clase socioeconómica baja deben estar con los de su condición. Las prácticas habituales de escolarización norteamericana se basan con demasiada frecuencia en una visión constreñida de la capacidad humana y una carencia de inspiración para entender la diversidad humana. En este enfoque, la inteligencia se define operacionalmente como el rendimiento de uno en un test de CI, no como los logros únicos y creativos de los que se es capaz en diversos lugares y contextos. El contexto social y las relaciones de poder de la cultura en general y de la cultura escolar en particular son centrales en el intento de comprender la dinámica de clase y cultural del rendimiento de los estudiantes (BLOCK, 1995).

La investigación sobre la educación de los grupos de bajo nivel socioeconómico en otros países proporciona importantes ideas sobre la evaluación psicológica y el rendimiento educativo de los estudiantes marginados en las escuelas norteamericanas. En Suecia se considera a los finlandeses como inferiores: la tasa de fracaso para los niños finlandeses en las escuelas suecas es muy alto. Sin embargo, cuando los niños finlandeses emigran a Australia se desenvuelven bien, tan bien como los emigrantes suecos. Los coreanos rinden mal en las escuelas japonesas, donde los consideran inferiores culturalmente; por otra parte, en las escuelas norteamericanas los inmigrantes coreanos tienen gran éxito (ZWEIGENHAFT y DOMHOFF, 1991). Los ejemplos son numerosos, pero los resulta-

© Ediciones Morata, S. L.

dos siguen generalmente el mismo patrón: los grupos raciales, étnicos y de clase que son considerados negativamente o inferiores en la cultura dominante de un país tienden a rendir mal en las escuelas de esa nación. Los educadores, padres y ciudadanos deben prestar atención a las lecciones de estos hallazgos en su intento por debilitar el sesgo de clase que devora a sus estudiantes. Esta investigación ayuda a echar por tierra los argumentos de que el fracaso escolar se deriva de la inferioridad cultural de los pobres o los marginados. Nos enseña que se deben considerar las relaciones de poder entre los grupos (basadas en la clase, la raza, el origen étnico, el género, etc.) cuando se estudia el rendimiento de estudiantes diversos. Sin los beneficios derivados de haber comprendido esto, los jóvenes brillantes y creativos de los medios marginados continuarán siendo relegados al populoso ejército de los inferiores y los carentes de talento. Esta injusticia es *intolerable* en Norteamérica. Algo va mal con una disciplina que no puede discernir el efecto de lo social sobre lo psicológico, que afirma neutralidad y objetividad pero no aprecia su propia incrustación sociocultural, y que recompensa uniformemente a los privilegiados por su privilegio y castiga a los marginados por su marginación.

Desarrollar la visión para ver a través de la niebla cognitiva

En el espíritu de Paulo FREIRE, la visión democrática que utilizamos para contrarrestar el elitismo de la psicología educativa se basa en un intento de reescribir el mundo. En esta lucha política, profesores, psicólogos progresistas, teólogos y trabajadores culturales crean una historia nueva, un compromiso radical con una recontextualización social de esos procesos representados a menudo como fenómenos individualistas. Nuestra visión democrática, basada en una concepción de solidaridad con las personas marginadas, intenta conectar con las organizaciones progresistas dedicadas a una política cultural de cambio emancipador. En estos contextos, los profesores, los estudiantes y los miembros de la comunidad se pueden convertir en parte de movimientos sociales basados en nuevas formas de análisis, investigación y producción de conocimiento. Eso es lo que intentamos hacer en este libro: utilizar formas convincentes de análisis, investigación y producción de conocimiento para desafiar las prácticas descontextualizadas y antidemocráticas de los expertos que se ocultan tras el manto de la ciencia objetiva. Esta crítica surge como producto de la cooperación democrática, una manifestación de lo que sucede cuando se pone en entredicho la cognición a la luz de la intersección de la experiencia personal y la conciencia histórica. Los posformalistas comienzan esta ambiciosa tarea recurriendo a la concepción de *currere* de William PINAR (PINAR, 1994).

En este contexto de inspiración, los profesores democráticos pueden comenzar a poner al descubierto formas ocultas de subordinación en los "conocimientos validados". Los estudiantes progresistas de psicología educativa entienden que esta dinámica opresiva crea desigualdades entre los grupos raciales, de clase y de género. Sin embargo, la exposición es simplemente el primer paso de este proceso democrático. Mientras los psicólogos educativos progresistas y los profesores entablan una nueva conversación sobre estos conceptos, este libro trata de facilitar su capacidad para imaginar perspectivas más justas y cognitivamente

© Ediciones Morata, S. L.

estimulantes. Aprendiendo de formas de inteligencia y maneras de ver no explotadas, todos nosotros llegamos a ver el mundo y nuestra relación con él en modos sin precedentes y multidimensionales. Este proceso de reconceptualización psicológica inicia el largo proceso de hacer posible nuevas maneras de ser humano que sean más humanas, más coherentes, más sabias y más reflexivas. Basados en nuestra visión democrática, comenzamos cuidadosamente a comprender los límites del pensamiento formal cartesiano-newtoniano.

La psicología educativa dominante, que opera en la tradición de la revolución científica modernista, no reconoce la clase de seres que somos: entidades incrustadas culturalmente y atormentadas por la dinámica imprevisible de la racionalidad y la irracionalidad, que luchamos para abrirnos camino y comprender nuestras acciones en las complejas interacciones de la vida cotidiana. Sin una apreciación de estas realidades, las explicaciones psicológicas, aceptadas por todos, del comportamiento humano en general y del aprendizaje en particular son equívocas. En efecto, los tipos de prácticas educativas que se derivan de estas explicaciones pueden ser perjudiciales en diversos niveles. En este contexto, el cognitivismo que ha dominado el campo de la psicología educativa durante las últimas décadas, aunque ha sido brillante a veces, está echado a perder por su desconexión de una visión más compleja del *ser*, su propia historicidad como una manera de ver construida socialmente y una visión democrática para guiar las preguntas que formula.

Por supuesto, en la base de este cognitivismo está el trabajo de Jean PIAGET, que teorizó el pensamiento formal como el pensamiento humano de orden más alto. Este pensamiento supone una aceptación de una visión del mundo mecanicista cartesiana-newtoniana que está atrapada en un sistema de razonamiento causa-efecto hipotético deductivo. Los que utilizan el pensamiento operacional formal, indiferentes a los problemas de las relaciones de poder y a la manera en que estructuran nuestra consciencia, aceptan un modo de conocer objetivado no politizado que descompone un sistema económico o educativo en sus partes básicas para comprender cómo trabaja. Poniendo el énfasis en la certidumbre y la predicción, el pensamiento formal organiza los hechos verificados en una teoría. Los hechos que no encajan en ella se eliminan, y la teoría desarrollada es la más adecuada para limitar las contradicciones en el conocimiento. Así, el pensamiento formal opera a partir del supuesto de que debe encontrarse una solución para todas las contradicciones. Las escuelas y los autores de los tests estandarizados, suponiendo que el pensamiento operacional formal representa el nivel más alto de cognición humana, centran sus esfuerzos psicométricos en su cultivo y medición. Se piensa poco en la dinámica cultural que está en juego en la construcción de estas teorías cognitivas, o en la dinámica política que determina a quién castigan y a quién recompensan estos supuestos.

Hacer posibles nuevas formas de ser humano

En esta crítica de la inteligencia formal del cognitivismo es donde surge la teoría del posformalismo de Shirley STEINBERG y mía. En nombre de la democratización de la inteligencia, preguntamos qué tipo de pensamiento podría emerger cuando los individuos operan fuera de los límites del formalismo. Utilizando los

© Ediciones Morata, S. L.

avances recientes en la teoría social y educativa, hemos intentado construir una teoría cognitiva sociopolítica que comprenda la manera en que el mundo que nos rodea forma nuestra conciencia, nuestra subjetividad. Esta perspectiva nos otorga una nueva concepción de lo que podría acarrear "ser inteligente". Esta visión posformal del pensamiento de orden superior induce a los psicólogos y a los educadores a reconocer la politización de la cognición en una manera que les permite desocializarse a sí mismos y a otros de la psicología dominante y de los pronunciamientos escolares de quién es inteligente y quién no lo es. El posformalismo, como lo utilizan los diversos autores de este libro, está preocupado por los problemas de la justicia, la democracia, el significado, la conciencia de sí mismo y la naturaleza y función del contexto social. Estas preocupaciones llevan a los pensadores posformales a una meta-conciencia de las inquietudes formalistas por el procedimiento científico "adecuado" y la certidumbre que debe producir. De esta manera, el posformalismo intenta resolver la cuestión del propósito, prestando atención a los problemas de la dignidad humana, la libertad, el poder, la autoridad, la dominación y la responsabilidad social.

El punto sobre el que se llama la atención aquí implica el reconocimiento de que la visión posformal no se ocupa sólo de revelar la naturaleza construida por los seres humanos de toda la conversación sobre la cognición (incluida la conversación posformal), sino también de crear nuevas formas de ser humano e imaginar mejores maneras de vida. Democratizar la inteligencia implica la lucha política para moldear de nuevo la psicología educativa al servicio de los valores progresistas. La psicología educativa, mientras se esconde en las sombras de la pseudoobjetividad, niega su complicidad política. Por contraste, el posformalismo abraza su propia política e imagina lo que el mundo podría llegar a ser. Como Gaile CANNELLA expresa en su capítulo, la posibilidad humana se realza cuando se elimina la tiranía de la ideología dominante, la razón formalista, y la ciencia cartesiana-newtoniana. Entrando en la conversación desde otro lugar filosófico, Aostre JOHNSON sostiene en su capítulo que el formalismo cognitivo debilita la expresión de la multidimensionalidad humana excluyendo las dimensiones espirituales del ser. Esta autora mantiene que el cognitivismo subvierte nuestra visión de la posibilidad humana, proclamando la mente racional individual como la dinámica organizadora central en la cognición y la acción.

Las nuevas formas de vida democrática que el posformalismo intenta hacer posible están vinculadas indeleblemente con una racionalidad alternativa. Contrariamente a las afirmaciones de algunos de nuestros críticos en la psicología educativa dominante, el posformalismo no trata de abrazar el irracionalismo o de rechazar la empresa entera de la investigación empírica. Tomamos prestada la expresión "racionalidad alternativa" de Stanley ARONOWITZ (1988), cuya crítica de la ciencia dominante ayuda a moldear nuestra visión del posformalismo. En estos esquemas, las nuevas racionalidades emplean formas de análisis sensibles a los signos y los símbolos, al poder del contexto en relación con el pensamiento, al papel de la emoción y el sentimiento en la actividad cognitiva y al valor del proceso psicoanalítico en el establecimiento de una conexión con las partes recónditas de la (in)consciencia. El esfuerzo por democratizar la inteligencia extiende las poderosas opciones de ARONOWITZ haciendo preguntas éticas sobre la cognición y la acción. Estas investigaciones inducen a los psicólogos educativos y cognitivos a estudiar los problemas del propósito, el significado y, en último término, el

© Ediciones Morata, S. L.

valor. ¿Debilitan algunas formas de pensamiento la búsqueda de la justicia? ¿Causan algunas formas de investigación que los observadores consideren puntos de vista problemáticos como si no implicaran cuestiones de poder y privilegio (SHOTTER, 1993; USHER y EDWARDS, 1994; CANNELLA, 1997; SCHLEIFER, CON DAVIS y MERGLER, 1992)?

La psicología educativa no ha estimulado una conversación seria sobre las razones por las que los seres humanos llevan a cabo una determinada conducta, sobre los propósitos del llamado pensamiento de orden superior o sobre el rol social de la escolarización en una sociedad democrática. En su mayor parte, la disciplina no ha considerado las implicaciones que la noción de Paulo FREIRE de *concienciación* tiene para el trabajo de los profesionales prácticos. ¿Qué sucede en el dominio de la cognición cuando los individuos comienzan a adquirir una nueva conciencia por el proceso de 1) transformarse a sí mismos cambiando su realidad, 2) hacerse con un conocimiento de los mecanismos de la opresión y 3) reclamar su memoria histórica para hacerse conscientes de su construcción social, su identidad social (FREIRE, 1970)? Comprendiendo las implicaciones de este proceso, Phillip WEXLER (1997) describe una racionalidad alternativa que implica el intento de ir más allá de las limitaciones impuestas por la disciplina de la psicología. En estudios recientes sobre la etnografía del ser, surgen racionalidades alternativas cuando los analistas estudian los estados alterados de conciencia. En estos momentos de transcendencia, los individuos aprehenden la naturaleza construida de lo que se denomina conciencia occidental normal, aprehensión que permite organizar un nuevo marco para la experiencia de maneras interesantes y novedosas. El posformalismo tiene mucho que aprender del trabajo de WEXLER, que une problemas relativos al conocimiento (epistemología) y al ser (ontología). Esta síntesis lleva a los especialistas a considerar los análisis críticos del papel del poder en la formación de la conciencia con relación al esfuerzo por vivir más plenamente: WEXLER llama a esto el proceso de revitalización (*enlivenment*). En la fusión sinérgica de estas convincentes consideraciones, el posformalismo abre nuevas vías al desarrollo y la aprehensión humanos.

Fortalecimiento democrático por la expansión de los límites de la inteligencia: Hacerse más inteligente

Una de las maneras clave de repensar la inteligencia es extender los límites de lo que se puede llamar pensamiento sofisticado. Cuando estos límites se extienden, aquellos que se han excluido de la comunidad de los inteligentes parecen agruparse en torno a categorías basadas en la raza (los no blancos), la clase (los pobres) y el género (las mujeres). La psicología educativa dominante tiende a construir la inteligencia como fija e innata: una cualidad misteriosa encontrada sólo en los escasos privilegiados. Esta visión ha hecho hincapié en estabilidades biológicas que se pueden alterar sólo por medios quirúrgicos. Una visión autoritaria de esta índole es una psicología de la desesperanza que encierra a las personas en categorías rígidas que les siguen durante toda su vida (BOZIK, 1987; LAWLER, 1975; MAHER y RATHBONE, 1986). Cuando comenzamos a poner en tela de juicio estas perspectivas en el proceso de democratizar la inteligencia, se producen cambios espectaculares en nuestras percepciones de quién

© Ediciones Morata, S. L.

es capaz de aprender. Este reto mueve a los educadores a dar un paso de gigante en el intento de hacer de la escolarización una empresa democrática.

Un paso democrático de este tipo se estimula aceptando la simple noción psicológica de que la inteligencia no sólo se expresa en diversas maneras, sino que se puede aprender. En muchos aspectos, es sorprendente que este argumento se tenga que esgrimir a finales del segundo milenio. Individuos de diversas edades, orígenes e incluso puntuaciones de CI pueden aprender sistemas conceptuales que les ayuden a dar significado, que faciliten su comprensión del mundo que les rodea y su capacidad para manejarse satisfactoriamente en él. Pueden aumentar la capacidad para enfocar sus pasiones y cultivar sus disposiciones para dirigir la energía hacia ciertas tareas. Pueden buscar a individuos con talento que posean capacidades bien desarrolladas y conocimientos sofisticados para escuchar y observar y, finalmente, reflexionar sobre sus interacciones con ellos. Estas afirmaciones no son en muchos aspectos otra cosa que sentido común, pero discurren en sentido contrario a la lógica de gran parte de lo que pasa por psicología educativa dominante. El posformalismo no acepta la desesperanza cognitiva, y se basa en la idea de que la inteligencia se puede aprender y se puede enseñar en las escuelas, en el puesto de trabajo, en las organizaciones cívicas y en cualquier otro lugar donde las personas interactúen. Como psicología de fortalecimiento, el posformalismo promueve los niveles más altos de comprensión posibles.

Antes de que avancemos con nuestra especificación del proceso de repensar la inteligencia, vendría bien una breve descripción de las tradiciones teóricas que han moldeado el posformalismo. La mayor parte de estas tradiciones ha desempeñado un papel menor en la formación de la psicología educativa moderna.

Recurrir a diversas posiciones teoréticas para repensar la inteligencia

En este contexto de delinear las tradiciones teoréticas, no voy a presentar una historia de la psicología educativa. No rastrearé las perspectivas conductista y cognitivista que han dado forma al campo en el siglo XX. Aunque tengo gran respeto por la tradición piagetiana, la veré aquí (al menos la parte de ella cooptada por la psicología educativa dominante angloamericana) como parte de la tradición existente de la psicología educativa y me centraré en su crítica.

La psicología vygotskiana

Lev VYGOTSKY teorizó, en la década de 1930, que los individuos no se desarrollan en aislamiento sino en una serie de matrices sociales interconectadas. Esta idea es central para el intento posformal de repensar la inteligencia y reformular la educación de una manera transformadora. VYGOTSKY mantenía que, ya que la actividad mental tiene lugar en un contexto social y cultural, el pensamiento operará de manera diferente en situaciones históricas diversas. Así, la cognición está moldeada por las interacciones entre los actores sociales, los contextos en los que actúan y la forma que sus actividades asumen. Esta perspecti-

© Ediciones Morata, S. L.

va motivó a VYGOTSKY a acercar las concepciones psicológicas predominantes centradas en el cerebro a una noción más integral que veía la mente como si existiera fuera del cerebro e incluso de la piel. VYGOTSKY no veía ya la cognición como una dinámica exclusivamente individual, sino más como una función intermental o social. Por tanto, en un contexto teorético sociopsicológico, el trabajo de VYGOTSKY crea un espacio en el que se produce la integración entre las fuerzas sociales macro y fuerzas psicológicas micro. El análisis de este espacio integrado se convierte en una actividad central para una psicología educativa posformal democrática preocupada por la manera en que las grandes fuerzas sociales forman la identidad, y los individuos que operan en ambientes específicos la median. Estas ideas nos permiten imaginar pedagogías que lleven a los individuos a un mayor conocimiento de sí mismos y su relación con el mundo, a órdenes superiores de pensamiento no imaginados antes (VYGOTSKY, 1978; MARSH, 1993; DRISCOLL, 1994; WERTSCH y TULVISTE, 1992; WEISNER, 1987).

Reuniendo las preocupaciones psicológicas y antropológicas, VYGOTSKY estaba interesado en cómo llegamos a ser cierto tipo de individuos. Mientras estudiaba esta producción del yo, VYGOTSKY criticó a PIAGET por su falta de atención a los problemas de la cultura y el lenguaje y su papel en la construcción de la conciencia. Sin una interpretación social de tipo vygotskiano, la psicología educativa cognitivista piagetiana puede explicar el mal rendimiento académico únicamente en función de la baja capacidad individual. Este punto de vista ofrece poca esperanza para el intento de democratizar la inteligencia por medio de una comprensión de la dinámica cultural que da forma tanto a los aprendices como al discurso de la psicología educativa. Si, como sostiene VYGOTSKY, el medio social de uno desempeña un papel importante en la formación de la propia orientación cognitiva, una psicología educativa posformal mantiene que la cognición se puede reformular para propósitos diferentes. Es posible enseñar a quienes la psicología educativa individualista considera incapaces —a menudo los que no están familiarizados con las prácticas culturales y los valores necesarios para el éxito escolar— a mantener sus propias capacidades *y* a desenvolverse bien en las escuelas tal como están construidas actualmente. En realidad, pueden aprender también a repensar la escolarización a la luz de las diversas maneras culturales de dar significado y ser inteligentes.

Los posformalistas interesados en la democratización de la inteligencia tienen mucho que aprender de VYGOTSKY. Comprendiendo la dinámica social del proceso de aprendizaje y la meta de fomentar la autodirección cognitiva, nos damos cuenta de la necesidad de reconceptualizar la psicología educativa, la teoría del aprendizaje y la organización del proceso de instrucción. Los psicólogos educativos posformales y los profesores tienen mucho que pensar en sus intentos de reordenar su práctica profesional en una manera que dé cuenta de los aspectos sociales de aquello que la psicología dominante ha considerado como procesos individuales. Obviamente, hay numerosas maneras de interpretar las implicaciones de VYGOTSKY para una psicología democrática, pero los posformalistas coinciden en que los beneficios justifican el esfuerzo. La obra de VYGOTSKY, escrita en las décadas de 1920 y 1930, refleja el *zeitgeist* (el espíritu de la época) en su eurocentrismo: se pensaba que las herramientas culturales y las orientaciones cognitivas europeas eran superiores a las demás, la culminación de una noción modernista del proceso evolucionista de la humanidad. Obviamente, el compro-

© Ediciones Morata, S. L.

miso posformal con VYGOTSKY revelará la necesidad de actualizar la teoría social que él utilizó hace setenta y cinco años, y de corregir la tendencia de sus seguidores a centrarse en un uso limitado, cara a cara, del significado del contexto social. Los avances en la teoría social logrados durante los treinta últimos años acercarán las interpretaciones de VYGOTSKY a un nuevo nivel y permitirán que sus ideas inspiren mejor a los teóricos y los profesionales prácticos. La psicología de VYGOTSKY es un sistema abierto que se presta a la interacción y la combinación con otras tradiciones sociales, políticas, psicológicas y pedagógicas. Esta integración es un rasgo importante del intento posformal de democratizar la inteligencia y desarrollar una psicología educativa y una educación transformadoras (MOLL, 1991; VYGOTSKY, 1978; WERTSCH y TULVISTE, 1992; WERTSCH, DEL RÍO y ÁLVAREZ, 1995; WEISNER, 1993; NICOLOPOULOU, 1993).

Cognición situada neo-vygotskiana

La cognición situada explora el carácter situado contextualmente del aprendizaje, la comprensión y la comunicación humanos. La teoría cognitiva tiene una gran deuda con VYGOTSKY, y a veces se hace referencia a ella como neo-vygotskismo. Los estudiantes de la cognición situada están interesados en los compromisos sociales en los que el aprendizaje tiene lugar. Gran parte de su investigación ha preguntado qué formas de compromiso social proporcionan el mejor contexto para el aprendizaje. Su respuesta a esta pregunta implica el contexto en que los aprendices se comprometen en las destrezas necesarias para realizar tareas particulares. Aquí, los aprendices estudian las maneras en que los expertos realizan sus tareas, advirtiendo en particular los modos en que interactúan con su ambiente y hacen uso de herramientas. La evolución y el desarrollo del campo de estudio conocido como cognición situada se basan en el estudio de la interacción ambiental y el uso de las herramientas culturales, lo que VYGOTSKY llamó medios mediacionales o acción mediada. Los aprendices obtienen acceso al mundo sólo a través de un filtro creado por el contexto sociocultural en el que operan. Los posformalistas aprecian la significación de esta interpretación en su intento de democratizar la inteligencia. Dada la naturaleza de los medios mediacionales de los estudiantes, los psicólogos educativos posformales comprenden que la posición de estos individuos en el mundo, su poder o impotencia, está profundamente afectada. Inspirados por el trabajo de los cognitivistas situados, los posformalistas obtienen un cuadro más sofisticado sobre la dinámica sociocultural y política en que aprenden los humanos. Estas ideas permiten a los psicólogos educativos apreciar que gran parte de lo que tradicionalmente ha recibido la etiqueta de proceso mental individual está mucho más afectado por los entornos físicos y las herramientas sociales de lo que se creía anteriormente.

La investigación de los cognitivistas situados cuestiona las definiciones tradicionales de aprendizaje afirmando que el significado verbal que los aprendices adquieren está moldeado por sus actividades interpretativas, no por una memorización no mediada del contenido de una lección. Estas actividades interpretativas —afirman los estudiantes de la cognición situada— se construyen en relación con alguna forma de acción, no dentro de estructuras mentales independientes. Así, el conocimiento y las capacidades que un estudiante aporta a la instrucción se

© Ediciones Morata, S. L.

convierten en un conocimiento esencial para un profesor que intenta diseñar un currículum que conecte con la relación de un aprendiz con sus medios mediacionales. Estas ideas educativas cambian drásticamente los supuestos de la psicología educativa dominante sobre los procesos evolutivos y las jerarquías de destrezas. Una comprensión de la dinámica contextual de los medios mediacionales dice a los psicólogos y los educadores que el proceso cognitivo, por no mencionar la relación entre éste y la instrucción, es mucho más complejo de lo que se había supuesto antes. Los posformalistas argumentan que a la luz de este conocimiento, los profesores deben estar mejor preparados para estudiar y dar sentido al contexto social en el que sus alumnos se sitúan. Han de convertirse en investigadores de sus estudiantes, comprendiendo las formas en que los ambientes de los aprendices se mezclan y entran en conflicto con la cultura de las escuelas. En este contexto, los profesores llegan a comprenderse ellos mismos, a comprender sus propios medios mediacionales y su relación con los contextos de aquellos a quienes enseñan (WERTSCH, DEL RÍO y ÁLVAREZ, 1995; DAMARIN, 1993; HANKS, 1991; RAIZEN, 1989.

El progresismo de DEWEY

La pedagogía progresista de DEWEY desempeña un papel importante en nuestra crítica de la psicología educativa. A DEWEY le preocupó siempre la relación entre el aprendizaje y los objetos y actos de la experiencia cotidiana. Sostenía que gran parte del aprendizaje que tiene lugar en la escuela es inútil a causa de la ruptura que la escuela induce en las experiencias anteriores del niño. Esta descontextualización —escribió DEWEY en *How We Think*— debilita el crecimiento cognitivo porque el pensamiento superior hace referencia siempre a algún contexto vivido. Sólo en relación con este contexto vivido pueden los individuos aspirar a las metas cognitivas sociopolíticas de DEWEY: la reorganización y reconstrucción de la experiencia y la transformación progresista de las acciones de uno para la participación democrática. DEWEY criticó duramente la psicología educativa de su época, manteniendo que era antitética a la preparación para la vida en una sociedad democrática. Fue especialmente crítico con los psicólogos y educadores que argumentaban que muchos estudiantes —especialmente los procedentes de medios de clase socioeconómica baja— eran incapaces de trabajar con su mente. En las primeras décadas del siglo XX, muchos psicólogos y educadores pretendían que se debía encaminar a la "persona manual" a cursos no académicos y animarla a que buscara trabajos menos exigentes de baja categoría y salario reducido. DEWEY luchó con vehemencia contra esta línea de pensamiento, señalando repetidamente sus repercusiones no democráticas.

Como filósofo de la democracia y la educación democrática, DEWEY proporcionó ideas que son indispensables en el intento posformal de democratizar la inteligencia. Dedicado a la lucha contra la educación como método de adaptar a los individuos al estado de cosas, DEWEY exigió el cultivo de la inventiva cognitiva en lugar de la imitación. La inventiva, como DEWEY la empleaba en este contexto político, implicaba una modificación radical de las maneras de entender y de los propósitos fundamentales de un individuo. Especulando en el dominio de la cognición, DEWEY se refería a estas dinámicas como aspectos de una noción mayor

© Ediciones Morata, S. L.

de "inteligencia social". Los individuos con inteligencia social sofisticada preguntarían a quiénes pertenecían los intereses a los que servían acciones políticas y educativas específicas. Un rasgo central de una pedagogía progresista implicaría ayudar a todos los estudiantes a tener acceso a las destrezas asociadas con esta inteligencia social. Esta capacidad es una destreza básica en la visión educativa progresista de DEWEY, una filosofía educativa que se funda en el objetivo de preparar a los estudiantes para la participación presente y futura en la vida democrática de la comunidad (FARBER, 1989; SIMON, DIPPO y SCHENKE, 1991; BLOCK, 1995; DEWEY, 1933; WIRTH, 1983; LAKES, 1985).

La inteligencia social, como DEWEY la conceptualizaba, implica desarrollar una perspectiva cultural. Esta manera de ver se centra en la construcción de un significado social amplio que facilite las comprensiones contextuales necesarias para la acción democrática transformadora. Así, cuando nosotros pensamos democratizar la definición de inteligencia, DEWEY nos ayuda a considerar de forma coincidente la naturaleza de la cognición democrática o, como él lo expresa, la inteligencia social. Los posformalistas aprenden de DEWEY que hay dos aspectos separados pero complementarios para democratizar la inteligencia: *1)* extender los límites de ésta hasta incluir las actividades cognitivas de culturas diferentes y *2)* aprender a pensar y actuar democráticamente en aspectos que fomenten prácticas igualitarias y justas. DEWEY no defendió el estudio de la historia simplemente con el propósito de ayudar a los estudiantes a recitar una letanía de acontecimientos importantes en la historia de los Estados Unidos. Confiaba en que la comprensión histórica proporcionaría el contexto en el que los estudiantes podrían detectar patrones de injusticia. Esta conciencia generaría tanto el conocimiento como la disposición para comprometerse en actos transformadores de la ciudadanía. La meta de DEWEY era poner estas cualidades de la mente a disposición de todos los ciudadanos, un objetivo que, por supuesto, comparte el posformalismo.

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica plantea una de las cuestiones centrales en la crítica del posformalismo de la psicología educativa dominante y en el intento de democratizar la inteligencia: ¿De quién son los intereses a los que atienden las perspectivas psicológicas y educativas particulares? Por supuesto, esta pregunta arrastra bien a regañadientes a la psicología educativa al escenario político, la esfera de la sociedad que implica la lucha por la organización y la distribución del poder. Los estudiantes de la pedagogía crítica están preocupados siempre por la forma en que opera esta dinámica política, la manera en que diversas instituciones e intereses despliegan el poder en el esfuerzo por sobrevivir, moldear el comportamiento, obtener ascendencia sobre otros o, en un sentido más emancipador, mejorar la condición humana. Dándose cuenta de que el poder no es simplemente una fuerza importante en el proceso psicosocial, los defensores de la pedagogía crítica entienden que los seres humanos son los productos históricos del poder. Hombres y mujeres no surgen fuera del proceso de la historia: nuestra identidad está moldeada fundamentalmente por nuestro enmarañamiento en las redes que teje el poder (SAMUELS, 1993; THIELE, 1986; MCLAREN, 1994).

© Ediciones Morata, S. L.

Una psicología educativa inspirada por la pedagogía crítica se preocupa por la naturaleza específica del enmarañamiento en esas redes, la manera en que el poder moldea la subjetividad en general y las prácticas de aula en particular. Considerando que estos procesos de poder se han naturalizado por sí mismos hasta el punto de ser invisibles, una psicología educativa de inspiración crítica desea exponerlos para que todos los vean. En este contexto, la crítica posformal presta especial atención al análisis pedagógico crítico de la relación entre el conocimiento, la autoridad y el poder (Giroux, 1994). Las filosofías educativas tradicionales veían la pedagogía como un cuerpo de técnicas y destrezas utilizadas para enseñar un núcleo designado de materia. A causa de esta definición, la pedagogía se ha visto con condescendencia en el mundo académico. Los posformalistas mantienen que la rearticulación crítica de la pedagogía la empuja a una posición central en la educación superior, la teoría social, las humanidades y la psicología. Así, la pedagogía en este contexto crítico se convierte no sólo en una práctica escolar, sino en una práctica cultural que existe siempre que el poder produce conocimiento, moldea valores y construye la conciencia. Estos rasgos pedagógicos y relacionados con el poder son inseparables tanto de una comprensión de los procesos psicológicos educativos como de la búsqueda posformal para democratizar la inteligencia.

Paulo Freire (1970), operando en esta tradición crítica, hablaba con frecuencia de "interpretar el mundo". En este contexto, Freire se refería a estas dinámicas de poder cuando animaba a sus estudiantes a establecer conexiones entre el conocimiento social y educativo y las fuerzas políticas que lo moldeaban. Una comprensión de la complicidad del poder en la producción del conocimiento validado de la sociedad, su conocimiento educativo en particular, es una información esencial para los estudiantes marginados racial, étnica y económicamente que intentan descubrir por qué los consideran lentos e incompetentes en las escuelas a las que asisten. Con una comprensión del papel del poder en la educación y el conocimiento de la escuela, los estudiantes marginados comienzan a dar sentido a lo que sucede cuando la inteligencia no se democratiza. Cuando captan esta dinámica relacionada con el poder, se produce una transformación drástica y esperanzadora, un cambio de conciencia que les permite una visión crítica penetrante para ver a través de las evaluaciones psicológicas de su *falta de* capacidad (Macedo, 1994; Martin-Baro, 1994).

El cambio de paradigma postmoderno

La palabra *paradigma* procede de la palabra griega "para" ("patrón"). Un paradigma —como la mayoría de los universitarios sabe ya— es un patrón, un esquema para comprender la naturaleza del mundo. Aunque Thomas Kuhn (1962) no pensaba en la ciencia psicológica cuando popularizó el término, la gente emplea ahora la palabra en los contextos médico, político, educativo y psicológico. La psicología educativa modernista permanece como un bastión de resistencia a la conversación sobre los paradigmas. En las ciencias físicas, los investigadores que esperaban resolver los problemas que surgían del patrón de Newton del universo quedaron frustrados cuando los datos de las investigaciones de Einstein, Niels Bohr, Werner Heisenberg y David Bohm en física no encajaron en él. Como

© Ediciones Morata, S. L.

el paradigma cartesiano-newtoniano estaba en situación apurada, comenzaron a emerger nuevos patrones y surgieron nuevos problemas. El paradigma lineal cartesiano-newtoniano de causa-efecto comenzó a derrumbarse. El trabajo de vygotskianos, neovygotskianos, teóricos críticos y estudiantes postmodernos de psicología ha debilitado poco más o menos de la misma manera los fundamentos de la psicología modernista dominante.

La noción postmoderna de paradigma y cambio de paradigma es más que un simple marco conceptual de una disciplina académica. En este marco, un paradigma se convierte en una dinámica cultural, un esquema sociopolítico de conceptos, valores, supuestos, epistemologías, ontologías y prácticas que moldean tanto la práctica académica como la vida cotidiana. La crítica postmoderna sobre el paradigma mantiene que el paradigma modernista ha dado significado a la vida en las sociedades occidentales. La ciencia y, su compañera, la tecnología se han convertido en fuentes de verdad última que proporcionan recompensas mundanas de eficacia y prosperidad económica a los que aceptan su autoridad. Como los especialistas teóricos críticos reconocieron hace décadas, el paradigma ciencia-tecnología —especialmente en un contexto psicológico— se convierte en un mecanismo de control social y regulación. Como Aimee Howley, Linda Spatig y Craig Howley proponen en su capítulo, la crítica postmoderna revela a la ciencia psicológica modernista como una tecnología de poder que coloniza los procesos de formación de sí mismo. Esta práctica, pretenden los postmodernistas, ajusta a los individuos a la sociedad existente de una manera que evita poner en duda la naturaleza ética y moral del proceso (Shotter, 1993; Capra, Steindl-Rast y Matus, 1992; Aronowitz, 1993; Martin-Baro, 1994).

La psicología educativa modernista, atrapada en un mundo de discurso que es obra suya, no puede apreciar el punto de vista construido a partir del cual ve la psicología y el aprendizaje. El cambio postmoderno induce a los psicólogos educativos a estudiar tanto su materia como a sí mismos, especialmente la naturaleza y las repercusiones de sus supuestos de valor, su contexto cultural y sus métodos de investigación. Los postmodernistas sostienen que, cuando se emprende este análisis reflexivo, los psicólogos comienzan a comprender que asumen la existencia de un yo dado, trascendente. Como entidad preformada, el yo no requiere análisis sociocultural. Los rasgos psicológicos producidos por los procesos históricos específicos se consideran manifestaciones naturales de la experiencia humana universal. Así, la inteligencia se convierte en una cualidad innata que los individuos poseen con independencia del contexto en el que operan. Incrustado en la psicología del paradigma modernista hay un mecanismo que borra las experiencias sociales que nos moldean como seres humanos. Las influencias sociopolíticas se reducen a peculiaridades de la personalidad; de esta manera, la disciplina reconoce pocas diferencias entre, por ejemplo, el antiguo secretario de educación estadounidense William Bennett y uno de los estudiantes campesinos de Paulo Freire en el noreste de Brasil. En este contexto, la lucha política por democratizar la inteligencia es irrelevante: los individuos seguirían poseyendo las mismas "cantidades" de inteligencia con independencia del modo en que los psicólogos construyeran la capacidad.

Mientras que nuestra psicología educativa de base crítica, postmoderna y posformal intenta democratizar la inteligencia extendiendo lo que cuenta como inteligencia y ayudando a los individuos a basarse en sus capacidades sociocul-

© Ediciones Morata, S. L.

turales para hacerse más inteligentes, la psicología educativa modernista ha tenido metas muy diferentes. Desde la posición privilegiada de un nuevo paradigma, podemos comprender con más facilidad que una de las preocupaciones más centrales de la psicología educativa dominante haya sido la identificación de un mecanismo de procesamiento central (SHWEDER, 1995) en el cerebro humano que se pueda representar matemáticamente. Este mecanismo fantasma de propulsión de la mente, como cualquier otro dispositivo mecánico, se puede medir en función de su eficacia, su tensión y su energía real y cinética. El mecanismo de propulsión lo ha construido una disciplina basada en un modelo de ciencia natural que se ve a sí misma en busca de leyes científicas sobre la actividad humana. ¿Qué poder tiene el mecanismo fantasma de propulsión en grupos particulares? ¿Y en relación con grupos diferentes? ¿Y dentro de individuos particulares (USHER y EDWARDS, 1994; CUSHMAN, 1995; SHWEDER, 1995)?

Los posformalistas, como investigadores psicológicos postmodernos, entramos en nuestras observaciones con actitudes y objetivos diferentes a los de nuestros compañeros modernistas en la disciplina. No estamos tan preocupados por producir verdades universales como por explorar actividades, contextos y usos críticos que se puedan dar a nuestras ideas provisionales. Somos mucho más conscientes del carácter situado culturalmente de las creencias sobre la producción de conocimiento y sobre la disciplina de la psicología educativa que traemos con nosotros y la manera en que éstas moldean tácitamente lo que vemos. Estas preocupaciones son de gran importancia práctica, pues cambian el propósito mismo de lo que hacemos en nombre de la psicología educativa. Son los rasgos centrales del esfuerzo por repensar y democratizar la inteligencia.

Estudios culturales

Los estudios culturales son un campo interdisciplinar, transdisciplinar y a veces contradisciplinar que funciona dentro de la dinámica de definiciones contrapuestas de la cultura. A diferencia de los estudios humanistas tradicionales, los estudios culturales cuestionan la igualdad de la cultura con la alta cultura; en su lugar, afirman que deberían analizarse una multitud de expresiones de la producción cultural en relación con otras dinámicas culturales y las estructuras sociales e históricas. Esta posición compromete a los estudios culturales con un popurrí de actividades artísticas, religiosas, políticas, económicas y comunicativas. En este contexto, es importante señalar que aunque los estudios culturales se asocian con el análisis de la cultura popular, no se ocupan fundamentalmente de ésta. Los intereses de los estudios culturales son mucho más amplios y tienden a implicar la producción y la naturaleza de las reglas de inclusividad y exclusividad que guían la evaluación académica, en particular, la manera en que estas reglas moldean y son moldeadas por las relaciones de poder.

Las reglas que guían la evaluación académica son inseparables de las reglas de producción de conocimiento. Así, los estudios culturales proporcionan una crítica disciplinar que tiene muchas implicaciones para la psicología educativa; sin embargo, muchas de estas dinámicas las hemos analizado ya dentro de los límites de la pedagogía crítica y la crítica postmoderna. Los límites entre los estudios culturales, la pedagogía crítica y la crítica postmoderna se han difuminado cada

© Ediciones Morata, S. L.

vez más en años recientes, conocimiento que es preciso recordar en nuestro intento por delinear las tradiciones en las que el posformalismo se basa al repensar la psicología educativa. Así, en este examen del papel de los estudios culturales en el proyecto posformal, centramos nuestra atención en la preocupación del dominio por la cultura popular contemporánea y sus repercusiones en la producción de identidad.

Los defensores de los estudios culturales sostienen que el desarrollo de los medios de comunicación de masas ha cambiado las viejas reglas de cómo opera la cultura. Los medios de comunicación se han hecho lo suficientemente poderosos para producir nuevas maneras de ver el mundo y, a la vez, nuevos significados para la vida y el trabajo. Los medios de comunicación de masas producen y validan datos descritos como conocimiento. Así, los medios de comunicación de masas moldean las identidades y las imágenes que el sujeto tiene de sí mismo. Se puede decir con seguridad que el tiempo en que vivimos ha presenciado una transformación importante en el modo de producción del conocimiento. Los defensores de los estudios culturales sostienen que, si esto es cierto, deberíamos extender los tipos de cuestiones que estudiamos en la escuela en general y en la educación de los profesores en particular. Por ejemplo, aunque deberíamos continuar estudiando, por supuesto, los libros y el material impreso como artefactos académicos, deberíamos comenzar también a estudiar los valores que los medios de comunicación auditivos y visuales producen, comercializan y distribuyen en la televisión, las películas, los CD, las redes informáticas, las imágenes publicitarias, etc. Se ha producido una transformación importante en las epistemologías culturales, y la psicología educativa y otras disciplinas académicas no están equipadas todavía para dar cuenta de este cambio. Los estudios culturales se han colocado como una fuerza social determinada a hacer frente a estos cambios sistémicos y sus implicaciones para los fines de las instituciones académicas.

En la jerga de los estudios culturales, estos cambios culturales se describen como la creación de una nueva era, la condición posmoderna de la hiperrealidad. En este nuevo dominio cultural, se producen nuevas formas de dominación social mientras se difumina la distinción entre lo real y lo simulado. Este efecto difuminador de la hiperrealidad (BAUDRILLARD, 1983) construye un vértigo social caracterizado por una pérdida de contacto con las nociones tradicionales de tiempo, comunidad, yo e historia. Estructuras nuevas de espacio y tiempo culturales generadas por un bombardeo de imágenes electrónicas procedentes de lugares próximos, nacionales e internacionales sacuden nuestro sentido personal del lugar (ARONOWITZ y GIROUX, 1991; GERGEN, 1991; KINCHELOE, 1995). Esta proliferación de signos e imágenes característicos de la hiperrealidad bañada de información funciona como un mecanismo de control en las sociedades occidentales contemporáneas. La clave para una pedagogía de los estudios culturales contrahegemónica acertada gira sobre *1)* su capacidad para relacionar la producción de representaciones, imágenes y signos de hiperrealidad con los bloques de poder en la economía política y *2)* su capacidad, una vez que esta relación se expone y describe, para delinear los efectos sumamente complejos y ambiguos de la recepción de estas imágenes y signos en individuos situados en diversas coordenadas de raza, clase y género en la red de la realidad. Este intento es una tarea nada sencilla, pero eludirlo es dar la espalda al experimento democrático y a la posibilidad de justicia social. Por esta razón es tan importante el esfuerzo de

© Ediciones Morata, S. L.

rastrear los efectos del poder en las maneras que en el bloque de poder representa la realidad.

Los estudios culturales mantienen que una disciplina como la psicología educativa, especialmente en su articulación democrática, debe trascender los confines disciplinares y adentrarse en las aguas interdisciplinares. Así, un encuentro con los estudios culturales puede ayudar a la psicología educativa a transformarse en una noción transdisciplinar de "estudios psicológicos educativos". Esta transformación politizaría conscientemente la disciplina —en la actualidad, está politizada tácitamente— en el sentido de que la psicología educativa consideraría tanto las consecuencias políticas de su propio trabajo como en qué aspectos la formación de la identidad es un proceso político en la hiperrealidad contemporánea. Una psicología educativa politizada estudiaría la dinámica política siempre presente del aprendizaje y contemplaría en qué formas el proceso educativo está situado siempre política e históricamente. En este contexto, analizaría cómo los aprendices pueden responder a estas dinámicas de una manera que realce su capacidad para la autodeterminación.

Psicología profunda y psicoanálisis postestructuralista

Inspirándose en la psicología profunda y el psicoanálisis postestructuralista, los posformalistas se fortalecen para excavar más profundamente en la complejidad de los aspectos fundamentales y primordiales de la psique humana. El psicoanálisis se ha ocupado tradicionalmente de las fuerzas de la irracionalidad y de la manera en que éstas moldean tanto la conciencia como la conducta. Cualquier fuerza que moldee la acción en una experiencia de un modo que sea contradictorio con aquellos en que nosotros mismos pensamos, es importante; incluso si la noción del yo no es tan estable y cognoscible como los primeros psicoanalistas suponían. En efecto, el psicoanálisis es el que nos permite ver la formación de la identidad desde posiciones ventajosas únicas no alcanzables por otros métodos. En este procedimiento, los analistas perciben a menudo los procesos inconscientes que crean la resistencia al cambio progresista e inducen el comportamiento autodestructivo. El psicoanálisis es esperanzador para los posformalistas preocupados por la justicia social y el intento relacionado de democratizar la inteligencia, ya que explora las posibilidades del potencial humano. Cuando el psicoanálisis toma en consideración el rechazo deweyano, el vygotskiano y, más recientemente, el postmodernista de la separación de Freud del dominio psíquico y el social, se convierte en una poderosa herramienta en la psicología cognitiva y educativa (Alford, 1993; Henriques y cols., 1984; Russell, 1993).

En este contexto, las contribuciones del campo de la psicología profunda —expresión que se admite anticuada asociada con el psicoanálisis— son importantes para las preocupaciones políticas del posformalismo. Elijo la psicología profunda como tradición que merece participar en el intento de democratizar la inteligencia a causa de la especificidad de sus preocupaciones y su relación directa con una psicología educativa reconceptualizada. La psicología profunda se centra en el análisis de la irracionalidad, las emociones, la complejidad de la "personalidad", la creatividad, la empresa artística y la moralidad. Ninguna psicología educativa digna de su importante tarea puede ignorar estos problemas y su

© Ediciones Morata, S. L.

relación con el aprendizaje, la motivación, el rendimiento escolar y la naturaleza del proceso de enseñanza. Además, una psicología profunda consciente de las aprehensiones del giro postmoderno en la teoría social puede motivar el interés del mismo modo en que un individuo experimenta subjetivamente las estructuras social, cultural, política y educativa. En este contexto, las cuestiones públicas se pueden ver en el nivel privado, es posible borrar los límites modernistas entre lo político (externo) y personal (interno), y cabe reconceptualizar la separación entre la subjetividad y la inteligencia. Las preocupaciones de la teoría social postmoderna por la identidad, la diferencia y el poder se pueden dirigir a la noción amplia de los estudios psicológicos pasando por los intereses de la psicología profunda (SAMUELS, 1993).

Así, los educadores y psicólogos posformales, en nombre de la emancipación y de una democracia crítica, exigen un análisis de estas cuestiones en relación con la práctica educativa. Cuando comenzamos a captar la importancia de una inconsciencia situada socialmente en la producción de la identidad y en el proceso de aprendizaje relacionado con ella, los profesionales prácticos obtienen una aprehensión vital de los aspectos en que la educación se podría configurar de nuevo. En este contexto, los posformalistas advierten con rapidez que sus valoraciones del psicoanálisis y la psicología profunda son cautas y muy selectivas. Siguiendo el ejemplo de muchas psicoanalistas feministas, los psicólogos y educadores posformales emplean sólo los aspectos de la tradición que son conscientes de la naturaleza problemática de definir la salud psíquica como la conformidad con las normas culturales dominantes. Tomando ejemplo de la teoría feminista, estos psicólogos y educadores comprenden las inscripciones patriarcales del psicoanálisis tradicional y luchan por evitar las minas hegemónicas escondidas en el terreno. Para el posformalista, el psicoanálisis y la psicología profunda poseen rasgos progresistas que, conjuntamente con una conciencia postmodernista crítica, se pueden utilizar para crear un mundo más justo y mejor educado, una sociedad sacralizada de nuevo donde los seres humanos se estudien y aprecien desde el punto de vista de sus capacidades únicas y sus talentos de difícil cuantificación (VENTURA, 1994; ELLIOT, 1994; HENRIQUES y cols., 1984).

De esta manera, la visión posformalista del psicoanálisis es un psicoanálisis postestructuralista, postestructuralista en el sentido en que revela los problemas incrustrados en las ciencias que emergen de la modernidad y las "estructuras universales" que construye (SLATTERY, 1995; BLOCK, 1995). Como el psicoanálisis postestructuralista hace uso de los aspectos subversivos de la tradición psicoanalítica, presenta una visión de los seres humanos completamente diferente al retrato psicológico modernista. En el proceso, pone en duda la cancelación modernista del sentimiento, la valoración y la preocupación en las sociedades occidentales contemporáneas, e intenta repensar estos rasgos a la luz del poder y su construcción de la conciencia. En este contexto, el impulso postestructuralista cuestiona la colocación de FREUD del principio del placer en oposición al principio de realidad. En muchos aspectos, sostienen los psicoanalistas postestructuralistas, esta construcción en oposición pone al freudismo por entero dentro de los límites del logocentrismo occidental, con sus estructuras de racionalidad sobre irracionalidad, masculinidad sobre feminidad, civilización sobre primitivismo y lógica sobre emoción.

© Ediciones Morata, S. L.

Por tanto, desde la perspectiva postestructuralista, la tradición psicoanalítica es cómplice en los objetivos reguladores de la ciencia modernista. En su intento de producir una población sana (léase conformista), el psicoanálisis tradicional se ha propuesto, de la misma manera que su hermano modernista —la psicología educativa— reprimir el deseo. El psicoanálisis postestructuralista ha abrazado a menudo el deseo como un rasgo positivo con el potencial revolucionario social de aflojar la camisa de fuerza hegemónica de la psicología modernista. El postestructuralismo aconseja a la disciplina de la psicología que acepte la indeseabilidad de lo que intenta lograr (Henriques y cols., 1984; Elliot, 1994). La psicología debe entender también que sus ideas racionalistas del *ser* y su fe en una racionalidad no examinada no son apropiadas para una vida cotidiana infestada de intensidades afectivas y fuerzas poderosas de deseo libidinal y desestabilizada por ellas. El psicoanálisis tradicional, humillado por la crítica postestructuralista, mira tímidamente en el espejo de la autorreflexión y comienza a discernir la relación entre el deseo suprimido y el poder político, la asociación entre el temor a la pasión y la reproducción cultural. Estas ideas tienen profundas consecuencias para los estudiantes de la cognición y el aprendizaje.

Las inteligencias múltiples de Gardner

La aparición de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* de Howard Gardner en 1983 marcó un avance importante tanto en la psicología educativa como en la cognitiva. Basada en el argumento de que las sociedades y las ciencias occidentales han concebido la inteligencia de manera muy estrecha, la teoría de este autor proponía un nuevo marco teórico para pensar en la materia. Gardner estaba convencido de que la inteligencia, a pesar de los pronunciamientos psicométricos, no era una dinámica hereditaria monolítica que se pudiera medir con precisión por un breve test "objetivo". Entendía que la misma disposición mental que veía la inteligencia en esta manera psicométrica reduccionista tendía a producir estrategias educativas basadas en la memorización y el trabajo pesado. En oposición a la teoría piagetiana, Gardner rechazó las nociones universalistas de los estadios, aceptando una noción más vygotskiana de que los individuos en contextos culturales distintos poseen relaciones diversas con estadios construidos socialmente. Indiferente al énfasis inscrito culturalmente que Piaget otorga a la capacidad verbal, al alejamiento de su teoría de las actividades cotidianas y a su olvido de la creatividad y la originalidad, Gardner trató de ir más allá de los principios del piagetismo.

En este contexto, Gardner ofrece su teoría de las inteligencias múltiples para ayudar a dar sentido a los datos que parecen estar peleados con las teorías cognitivas tradicionales. Mantiene que comprender las inteligencias múltiples facilitará el intento de explorar, apreciar y extender la compleja noción de inteligencia. En la extensión de Gardner del concepto de inteligencia, encontramos su pertinencia no sólo con el intento democrático posformal, sino también con el intento de educar la inteligencia. Si conocemos mejor lo que la inteligencia implica y la variedad de formas que asume, tendremos mayores oportunidades de cultivarla. Así, Gardner cree que una educación inspirada puede hacernos más inteligentes y más capaces de tratar con el mundo que nos rodea. A medida que vamos cono-

© Ediciones Morata, S. L.

ciendo cómo se utilizan las diversas inteligencias en distintos entornos sociales, los psicólogos y educadores obtenemos un cuadro más claro del potencial humano. Con esta afirmación, GARDNER da un paso radical dentro de los confines conservadores de la teoría cognitiva, pretendiendo que "casi todo individuo normal puede alcanzar una competencia impresionante en un dominio intelectual o simbólico" (GARDNER, 1983, pág. 316). Este pronunciamiento indujo a los psicómetras conservadores Richard HERRNSTEIN y Charles MURRAY (1994) a etiquetar a GARDNER de "radical".

A veces, GARDNER parece consciente paradigmáticamente de que todas las teorías de la inteligencia son construcciones sociales que reflejan los valores de individuos de lugares culturales particulares en momentos específicos en la historia. Otras veces, ve la inteligencia como una verdad universal transcultural que busca alguna forma de validación científica final para probar su realidad. En ocasiones, como por ejemplo en su crítica de PIAGET, GARDNER comprende la especificidad cultural de toda teoría cognitiva: sostiene que PIAGET perfiló un cuadro del desarrollo cognitivo que es inseparable de las capacidades más valoradas por las tradiciones científica y filosófica europeas. Sin embargo, GARDNER traiciona después esta interpretación cultural escribiendo sobre la posibilidad de una teoría general de la motivación, como si esa entidad fuera posible dadas las amplias diferencias culturales que separan las empresas humanas.

Sospechamos que GARDNER está atrapado entre paradigmas. Esta observación se hace sin implicación de que se deba perseguir alguna forma de pureza paradigmática; en efecto, las ideas entrevistas a partir de diversos paradigmas son importantes. Pero en el caso de GARDNER, este autor parece incapaz de sentir las contradicciones epistemológicas y metodológicas que se derivan de sus especulaciones y su mezcla de sentimientos. Además, su trabajo adolece de una falta de comprensión crítica de aquello que la teoría psicológica y la educación que apoya pueden hacer para dañar a los estudiantes. Sin esta apreciación, GARDNER tiende a ver el propósito de su trabajo cognitivo como una ayuda a los estudiantes de élite para que obtengan un nivel superior de logro. El papel de la escolarización como una cruel e injusta máquina clasificadora en torno a categorías cognitivas no parece preocupar a GARDNER en la misma manera que a los posformalistas. En este contexto, él no puede anticipar la crítica posformal de su trabajo o comprender los propósitos de un giro posformal en la psicología cognitiva y educativa. Esta realidad es paradójica a la luz de la implicación del trabajo de GARDNER para las metas políticas del posformalismo.

Con estos fundamentos teóricos perfilados, las etimologías de las contribuciones de los autores en esta obra cobran más claridad. Hasta cierto punto, todas las tradiciones a las que se ha hecho referencia nos ayudan a comprender la cognición y la inteligencia de una manera más contextualizada y compleja. Cada posición se preocupa por ampliar la comprensión del yo y la producción del yo. De este modo, nos ayudan a hacer frente a la naturalización de los supuestos psicológicos que moldean la enseñanza y el aprendizaje. Los capítulos siguientes amplían estas preocupaciones al repensar la naturaleza de la inteligencia.

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía

ALFORD, C. (1993) "Introduction to the especial issue on political psychology and political theory". *Political Psychology*, 14 (2), págs. 199-208.

ARONOWITZ, S. (1988). *Science as power: Discourse and ideology in modern society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

— (1993). *Roll over Beethoven: The return of cultural strife*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.

— y GIROUX, H. (1991). *Post-modern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

BAUDRILLARD, J. (1983). *Simulations*. Nueva York: Texto multicopiado. (Trad. cast.: *Cultura y simulacro*. Barcelona. Kairós, 1993, 5.ª edic.)

BLOCK, A. (1995). *Occupied reading: Critical foundations for an ecological theory*. Nueva York: Garland.

BOZIK, M. (1987). *Critical thinking though creative thinking*. Trabajo presentado en la Speech Communication Association, Boston.

CANNELLA, G. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Nueva York: Peter Lang.

CAPRA, F., STEINDL-RAST, D., y MATUS, T. (1992). *Belonging to the universe: New thinking about God and nature*. Nueva York: Penguin. (Trad. cast.: *Pertenecer al universo*. Madrid. Edaf, 1994.)

CUSHMAN, P. (1995). "Ideology obscured: Political uses of the self in Daniel Stern's infant". En N. GOLDGERGER y J. VEROFF (Eds.), *The culture and psychology reader*. Nueva York: New York University Press.

DAMARIN, S. (1993). "Schooling and situated knowledge: Travel or tourism?" *Educational Technology*, págs. 27-32.

DEWEY, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: Heath. (Trad. Cast.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós, 1989.)

DEYOUNG, A. (1989). *Economics and American education*. Nueva York: Longman.

DRISCOLL, M. (1994). *Pychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

ELLIOT, A. (1994). *Pychoanalytic theory: An introduction*. Cambridge, MA: Blackwell.

FARBER, K. (1989). *The use of psychological foundations to inform teaching for critical reflectivity*. Trabajo presentado en la American Educational Research Association, Chicago.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Herder and Herder. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2002, 16.ª ed.)

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México. Fondo de Cultura Económica, 1987.)

GERGEN, K. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós, 1997. 3.ª ed.)

GIROUX, H. (1994). *Disturbig pleasures: Learning popular culture*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona. Paidós, 1996.)

HANKS, W. (1991). "Introduction". En J. LAVE y E. WENGER (Eds.), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.

HENRIQUES, J., y cols. (1984). *Changing the subject*. Nueva York: Methuen.

HERRNSTEIN, R., y MURRAY, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.

KINCHELOE, J. (1995). *Toil and trouble: Good work, smart workers, and the integration of academic and vocational education*. Nueva York: Peter Lang.

© Ediciones Morata, S. L.

KUHN, T. (1962). *The structure of scientific revolutions.* Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas.* Madrid. Fondo de Cultura Económica, 2004, 14.ª ed.)

LAKES, R. (1985). "John Dewey's theory of occupations: Vocational education envisioned". *Journal of Vocational and Technical Education, 2* (1), págs. 41-47.

LAWLER, J. (1975). "Dialectical philosophy and developmental psychology: Hegel and Piaget on contradiction". *Human Development,* 18, págs. 1-17.

MACEDO, D. (1994). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know.* Boulder, CO: Westview.

MAHER, F., y RATHBONE, C. (1986). "Teacher education and feminist theory: Some implications for practice". *American Journal of Education, 94* (2), págs. 214-235.

MARSH, D. (1993). "Freire, Vygotsky, and special education, and me". *British Columbia Journal of Special Education, 17* (2), págs. 119-234.

MARTIN-BARO, I. (1994). *Writings for a liberation psychology.* A. ARON y S. CORNE (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Psicología de la liberación.* Madrid. Trotta, 1998.)

MCLAREN, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* White Plains, NY: Longman. (Trad. cast.: *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México. Siglo XXI, 1984.)

MOLL, I. (1991). *The material and the social in Vygotsky's theory of cognitive development.* Trabajo presentado en la conferencia bienal de la Society Research in Child Development, Seattle, Washington.

NICOLOPOULOU, A. (1993). "Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond". *Human Development, 36,* págs. 1-23.

NIGHTINGALE, C. (1993). *On the edge: A history of poor black children and their American dreams.* Nueva York: Basic Books.

OAKES, J. (1988). "Tracking in mathematics and science education: A structural contribution to unequal schooling". En L. WEIS (Ed.), *Class, race and gender in American education.* Albany: State University of New York Press.

PINAR, W. (1994). *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory.* Nueva York: Peter Lang.

RAIZEN, S. (1989). *Reforming education for work: A cognitive science perspective.* Berkeley, CA: NCRVE.

RUSSELL, D. (1993). "Vygotsky, Dewey, and externalism: Beyond the student/discipline dichotomy". *Journal of Advanced Composition, 13* (1), págs. 173-197.

SAMUELS, A. (1993). *The political psyche.* Nueva York: Routledge.

SCHLEIFER, R., CON DAVIS, R. y MERGLER, N. (1992). *Culture and cognition: The boundaries of literacy and scientific inquiry.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

SHOTTER, J. (1993). *Cultuarl politics of everyday life.* Toronto: University of Toronto Press.

SHWEDER, R. (1995). "Cultural psychology: What is it?" En N. GOLDBERGER y J. VEROFF (Eds.), *The culture and psychology reader.* Nueva York: New York University Press.

SIMON, R., DIPPO, D. y SCHENKE, A. (1991). *Learning work: A critical pedagogy of work education.* Westport, CT: Bergin & Garvey.

SLATTERY, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era.* Nueva York: Garland.

THIELE, L. (1986). "Foucault's triple murder and the modern development of power". *Canadian Journal of Political Science, 19* (2), págs. 243-260.

USHER, R. y EDWARDS, R. (1994). *Postmodernism and education.* Nueva York: Routledge.

VENTURA, M. (julio/agosto, 1994). "The age of endarkenment". *Utne Reader, 64,* págs. 63-66.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* M. COLE y cols. (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica, 1995, 3.ª ed.)

© Ediciones Morata, S. L.

WEISNER, T. (1987). "Review of J. Wertsch, Vygotsky and the social formation of mind". *American Anthropologist, 89*, págs. 479-480.

WERTSCH, J., DEL RIO, P. y ALVAREZ, A. (1995). "Sociocultural studies: History, action, and mediation". En J. WERTSCH, P. DEL RIO y A. ALVAREZ (Eds.), *Sociocultural studies of the mind*. Nueva York: Cambridge University Press.

WERTSCH, J. y TULVISTE, P. (1992). "L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology". *Development Psychology, 28* (4), págs. 548-557.

WEXLER, P. (1997). *Social research in education: Ethnography of being*. Trabajo presentado en la International Conference on the Culture of Schooling, Halle, Germany.

WIRTH, A. (1983). *Productive work—in industry and schools*. Lanham, MD: University Press of America.

WOODS, P. (1983). *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

ZWEIGENHAFT, R. y DOMHOFF, G. (1991). *Blacks in the white establishment*. New Haven: Yale University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO II

El "desarrollismo" deconstruido

Por Aimee HOWLEY, Linda SPATIG y Craig HOWLEY

> No sólo los *niños* estadounidenses están moldeados y marcados por las fuerzas políticas mayores de las maniobras políticas, la economía práctica y los compromisos ideológicos implícitos, la *psicología del niño* es ella misma una invención cultural peculiar que se mueve, con los movimientos de marea de la cultura más amplia en formas que comprendemos oscuramente en el mejor de los casos y con frecuencia ignoramos.
>
> (KESSEN, 1979, pág. 815.)

Siguiendo a KESSEN (1979), este ensayo evalúa el "desarrollismo" como ideología. Para evitar las posturas ostentosas —es decir, presentar simplemente una refutación ideológica del "desarrollismo" desde una perspectiva igualmente totalizadora pero opuesta— presentamos una serie de críticas procedentes de marcos de referencia distintos y a menudo mutuamente excluyentes. Este enfoque nos permite sostener que el "desarrollismo" es algo distinto del conjunto de teorías neutrales que pretende ser. En calidad de marco teórico de referencia, el "desarrollismo" sería capaz de avenirse al debate, la crítica y la enmienda. En calidad de ideología, funciona como una serie de supuestos tácitos dentro de diversos discursos académicos y prácticos. Por ejemplo, dentro del discurso de la educación en la infancia temprana, el "desarrollismo" sirve como fundamento racional para algunas formas de práctica de instrucción "centrada en el niño" (LUBECK, 1996). Al mismo tiempo, funciona como base para desacreditar otras prácticas de la instrucción que, bajo otros conjuntos de supuestos, se manifestarían ellas mismas también como preocupadas centralmente por el desarrollo del niño.

Partimos de la premisa de que no puede haber ningún primer principio que explique la vida, el crecimiento o la mejora. Otra manera de decir esto es que conceptos aparentemente tan incontrovertibles como "vivo" o "joven" tienen, en realidad, incrustada una multitud de significados construidos socialmente (véase también KATZ, 1995). Aparte de estos significados, los conceptos no tienen referentes fijos. Diciendo estas cosas, no pretendemos afirmar que los cuerpos no existan o que el nacimiento y la muerte sean esencialmente arbitrarios. Estos puntos son

© Ediciones Morata, S. L.

discutibles en algunos contextos. Aquí es suficiente con hacer frente a la sabiduría positivista convencional en el momento en que convierte lo que experimentamos como el curso de nuestra vida en una secuencia de acontecimientos evolutivos necesaria y previsible.

La confrontación adopta diversas formas en este ensayo porque nuestro propósito es hermenéutico. Lo que estamos haciendo es sobre todo crítica —argumentar en contra— en lugar de aserción positiva. Y nuestra meta es utilizar más de un discurso como base de la crítica. Si esto hace pensar en una especie de conspiración contra el "desarrollismo", confesamos adoptar este enfoque. Deseamos examinar lo obstinado que el "desarrollismo" podría ser; las disputas de otros con esta constelación ideológica son directamente pertinentes. Además, sospechamos que puede haber una fuerza de algún tipo en la cantidad. Por ejemplo, si el "desarrollismo" parece erróneo a los neoconservadores, entonces los supuestos errores de sus maneras de ser tal vez ejemplifiquen simplemente las inconmensurabilidades del discurso. En estas circunstancias, podríamos decir que los "desarrollistas" y los neoconservadores no pueden hablar a través de sus diferentes supuestos. Sin embargo, si el "desarrollismo" parece equivocado a los neomarxistas y también a las feministas, podríamos concluir entonces, como mínimo, que sus pretensiones de objetividad son prematuras y arrogantes. Empleando poco esfuerzo en estudiar las interpretaciones en competencia, la teoría "desarrollista" comienza a parecer centrada en sí misma y defensiva (véase también Morss, 1992).

Reconociendo que nuestro enfoque es algo arbitrario, presentamos en los siguientes epígrafes de este capítulo cinco críticas del "desarrollismo", fundamentada cada una en una posición ideológica diferente. Dentro de algunas de estas posiciones hay varias bases para la crítica, las cuales, no todas, se estudian en el ensayo. Además, varias de las posiciones ideológicas parecen apoyar a veces la misma crítica. No obstante, nuestro propósito es ilustrar la naturaleza de las diversas críticas, en lugar de presentar una revisión exhaustiva de todas las críticas del "desarrollismo".

La crítica conservadora: El niño mimado

La generación educada después de septiembre de 1945, año en que se publicó *Baby and Child Care* de Benjamin Spock, iba a ser la generación educada bien, según los principios modernos (es decir, liberales) guiados científicamente. El manual de cuidado infantil del doctor Spock rivalizó con la Biblia en ventas. En efecto, después de las batallas ganadas contra el gran desaliento (la Gran Depresión) y contra la encarnación del mal (el dominio de Hitler), los padres deben haber encontrado finalmente el mundo lo bastante cómodo y seguro para acomodar la educación correcta de los niños. Los obstáculos se habían retirado, el progreso en todos los campos era manifiesto y, por fin, la normalidad se podía hacer realidad y cuidar debidamente.

Sin embargo, cuando la generación que supuestamente se educó bien llegó a la mayoría de edad en la década de 1960, se ganó la reputación de desviación, falta de moderación y negatividad (Bell, 1973). Muchos preguntaron dónde se había torcido la empresa de la educación de la infancia.

© Ediciones Morata, S. L.

Una respuesta, desde una perspectiva neoconservadora, ha implicado una crítica de una clase de educación infantil y de escolarización mal orientadas que infundía el carácter de posguerra muy particularmente, pero que persiste hoy. Según esa opinión, el deseo comunicado de los adultos jóvenes de volver a la vida normal después de las catástrofes europea y norteamericana de principios y de mediados del siglo xx no era en modo alguno un simple "retorno". Era, en cambio, un retorno a algo nuevo, un retorno progresista, por así decir. La psicología había propuesto durante algún tiempo que la mejor educación se sometía al progreso del desarrollo infantil y que los errores de sincronización producían distorsiones poco naturales del desarrollo normal. La normalidad y el desarrollo adecuado se determinaban entre sí; eran mutuamente dependientes y axiomáticos para una adaptación adecuada a la vida.

Adoptando esta visión moderna, las nuevas teorías de posguerra de la educación de la infancia desplazaron al carácter victoriano de obediencia, decoro y abnegación (KESSEN, 1979), que en el periodo ilustrado de mediados del siglo se condenó como no natural y, por tanto, perjudicial (por ejemplo, SPOCK, 1976). Inspirada por la ciencia progresista, la nueva crianza infantil estaba más sintonizada con la naturaleza de la infancia y sus "estadios". Por tanto, en las décadas de 1950 y 1960, cuando un niño parecía indisciplinado, las clases medias hablaban de "atravesar un estadio", refiriéndose, en el habla común, a un periodo de mala conducta pasajero y sin trascendencia para el que en realidad era necesaria poca corrección, si es que hacía falta alguna.

De hecho, cualquier corrección enérgica era innecesaria en virtud del carácter moderno: los niños eran buenos por naturaleza, y padres y profesores podían confiar en la virtud innata de éstos, en la medida en que no se intentara forzar el curso natural de desarrollo. Este punto de vista, que inscribe de nuevo el pecado original como virtud original, es un legado de la Ilustración, como propone STONE (1996).

En esta interpretación, los niños no son simplemente buenos de un modo innato sino que aparecen en la naturaleza, y ante ella, como *originalmente virtuosos*. Sin embargo, llamar a los niños originalmente (naturalmente) virtuosos en lugar de originalmente o naturalmente pecadores tiene un serio inconveniente, que puede pesar más que los supuestos beneficios de la posición en apariencia ilustrada. El inconveniente es que la virtud original es una especie de virtud en un pedestal, del cual es inevitable una caída (de la gracia). Lo único que puede hacer la educación es incitar a la caída, y lo mejor que se puede hacer, en circunstancias ideales, por el niño es no hacerle daño.

Desde la perspectiva conservadora (e incluso la liberal), la idea de que la virtud es un estado natural de la existencia parece mal dirigida y peligrosa. Si el pecado original es problemático, desde luego la virtud original lo es también. Una opción, sin embargo, es reconocer a los niños como originalmente inofensivos pero con una *tendencia* natural hacia la virtud o el pecado. En la cuestión de la tendencia es en donde los liberales y los conservadores se separan, pues una tendencia al mal requiere evidentemente un régimen de escolarización que difiere del requerido para dirigirse a una tendencia a la virtud. La cuestión se convierte en si se inclina al niño en sentido contrario a la naturaleza (pecadora) o en conformidad con la naturaleza (virtuosa). La primera visión prevaleció bajo el dominio de una iglesia fuerte; adherirse a ella es histórica y culturalmente —y no sólo polí-

© Ediciones Morata, S. L.

ticamente— conservador. La segunda visión se podría decir que representa "los últimos hallazgos de la investigación" (véase KESSEN, 1979).

Adviértase que el fundamento clave descansa en una lectura del texto bíblico, pero que una lectura literal de la caída de la gracia no representa necesariamente el tipo de ignorancia que los liberales y los radicales atribuyen a menudo a los conservadores cristianos. La lectura conservadora no construye toda la naturaleza como malvada; en realidad, entre los creyentes, el mundo natural se toma más a menudo como prueba literal de la benevolencia de Dios. Mientras que la naturaleza puede abrigar el mal, el mal no caracteriza a la naturaleza. Más bien, el mal tiene acceso especial al corazón humano, y ese acceso constituye la debilidad humana, la necesidad de redención (y humildad) y la tendencia del niño al mal. Todos los humanos comparten esta tendencia por igual y se redimen a sí mismos de ella sólo por medio de una relación con Cristo.

No obstante la doctrina religiosa, las prácticas de educación tradicionales de los padres tardan en desaparecer (como las prácticas de enseñanza tradicionales), y pocos progenitores entonces o ahora emprenden el experimento, o el desatino, de educar a los niños en conformidad con los últimos hallazgos. Cuando los padres agotados por el trabajo excesivo llegan a la conclusión de que sus hijos son malos, con mucha frecuencia se echan personalmente sobre los hombros la culpa (en lugar de culpar a los conocimientos científicos insuficientes, la naturaleza corrompida o el esquema de predestinación de Dios). Y debe observarse que es probable que un fetichismo por los "últimos hallazgos" produzca una combinación incongruente de panaceas revisadas e inconsistentes, que hagan difícil que incluso los niños más capaces predigan las expectativas parentales. Sólo los padres más inseguros, más ociosos y más cortos de vista podrían ceder a ese fetiche[1]. Es decir, la posición es sostenible sobre todo entre los que son neuróticos y a la vez comparativamente ricos.

El supuesto de que los niños son buenos de un modo innato es contrario a un supuesto pancristiano de que los humanos nacen (en) para el pecado. Los pecadores seres humanos *requieren* correcciones, y en modo alguno se puede abandonar a los niños, que no están formados y carecen de adoctrinamiento, a los ardides de su propia naturaleza. Pocas sectas creen que sea necesario humillar continuamente la carne de los niños para cultivar la virtud, pero algunas lo hacen. La creencia más común es que es necesario vigilarlos estrechamente en busca de pruebas de la influencia del mal o, de modo menos literal, de marcas de maldad. La primera ley de educación en las colonias británicas promovía la educación sobre esta base (CREMIN, 1979). Pecado significa error y, en este caso, el error se interpreta de diferentes maneras como desviación de cualquiera de un diverso conjunto de dogmas, cada uno de los cuales insiste en su verdad abarcadora. El error se debe corregir, no sólo para asegurar una conducta diaria misericordiosa, aunque desde luego para eso, sino más particularmente para asegurar el reino del cielo. Cuando el mal al que, según esta visión, los humanos están sujetos naturalmente se manifiesta de forma inequívoca, se ponen en peligro no sólo el individuo, sino la comunidad, la iglesia y la vida ulterior.

[1] Sin embargo, adviértase que los ciclos perpetuos de reforma escolar dependen de él y, de hecho, lo santifican.

© Ediciones Morata, S. L.

La crítica conservadora del niño mimado, inspirada religiosamente o no, requiere, lo mismo que las formas conservadoras de escolarización, *rigor*. El rigor es el correctivo para el pecado, y como los niños mimados nunca experimentan el correctivo, su maldad se agrava. Están condenados doblemente: desde un punto de vista sagrado *y* desde uno secular.

El mal resultante para la nación es claro. Según esta crítica, cuando los niños maduren no reconocerán sus obligaciones; tratarán de minimizar el dolor que acompaña de manera natural a la condición humana y al que se deben enfrentar y, en último término, estarán incapacitados para la lucha por la mejora de sí mismos, de sus comunidades y, lo que es más importante, de la economía nacional.

Cuando sean adultos, muchos niños, antes mimados, esperarán, según este argumento, que los mantengan, en lugar de producir. Así, además de desarrollar trabajadores que holgazaneen simulando arrimar el hombro, la escolarización según el modelo "desarrollista" ayuda también a asegurar la existencia continuada el Estado Providencia liberal. En términos culturales, mimar al niño reduce su probabilidad de éxito en la guerra de todos contra todos. En la perspectiva conservadora, la educación debería erigirse como una defensa frente a la naturaleza humana, en lugar de marchar erróneamente a su paso.

El adulto útil: La crítica neo-marxista

En la crítica conservadora del "desarrollismo", el rigor se valora como un tónico para los deseos infantiles. La lucha caracteriza el mundo adulto y, por tanto, los niños deben ser educados por y para ella. Los neo-marxistas interpretan de manera diferente la cuestión del rigor[2]. Ellos atribuyen menos significación al deseo y al carácter individuales y más a la acción política concertada y la estructura de las instituciones sociales (es decir, consideran el deseo y el carácter *socializados* como más significativos para la necesaria transformación de las "relaciones sociales de producción").

Para los neo-marxistas, las escuelas no son en absoluto lo que parecen o afirman ser; ni las ideologías profesionales dominantes utilizadas para legitimar la escolarización son francas acerca de la realidad que las escuelas apoyan. Las escuelas no existen para educar, ennoblecer o mejorar; no existen para cultivar la creatividad o la reflexión con gran amplitud, y no existen para crear ciudadanos con mentalidad democrática. Entre los neo-marxistas estructurales, en particular, la durabilidad de las prácticas pedagógicas constituye una prueba convincente de que la escolarización sirve para reproducir y, es más, en realidad para *hacer cumplir*, las relaciones de clase de la sociedad capitalista.

Por esta razón, según los neo-marxistas, las escuelas no se someten realmente a intentos legítimos de reforma. Ésta se necesita sólo para hacer que las

[2] El marxismo mismo se puede interpretar como un tipo de "desarrollismo". La formulación de MARX de una sucesión histórica necesaria de estadios en la organización de la producción tiene un aroma claramente "desarrollista". El que el análisis de MARX de los mecanismos del capitalismo subestimara tanto su adaptabilidad (que hace pensar en otra clase de desarrollo) como su tenacidad (que evoca una especie de esencialismo estático) da crédito a una interpretación *neo*-marxista que relacione las resistentes prácticas escolares con los procesos de reproducción social.

© Ediciones Morata, S. L.

escuelas se *sometan* con mayor fidelidad a los requerimientos del capital. Las propuestas de reforma (o amoldamiento) dominantes en EE.UU. desde la subida de Reagan al poder han sido casi siempre particularmente solícitas con los intereses empresariales. "Lo que la empresa requiere de las escuelas" es de interés clave para los reformadores escolares contemporáneos, y se otorga gran importancia a las grandes empresas, no a las de pequeña escala. La ideología liberal-conservadora de la escolarización y su equipo de teoría y práctica son, para los neo-marxistas, mentiras duraderas, mentiras complejas pero, no obstante, construcciones erróneas deliberadas más o menos totales de la realidad.

Los neo-marxistas creen, de modo muy previsible, que las escuelas existen como una extensión de la *disciplina del trabajo*, una forma de rigor impuesta socialmente que intenta hacer que el capitalismo parezca natural a los trabajadores (por ejemplo, BOWLES y GINTIS, 1976). De acuerdo con esta opinión, el rigor es un mecanismo ideológico para oscurecer los intereses de clase de los trabajadores, haciéndoles parecer que un salario mínimo podría no ser una afrenta a la dignidad humana, que los trabajos a media jornada en lugar del empleo a jornada completa son un trato aceptable, que la sociedad no puede construir realmente la atención sanitaria como un derecho (y especialmente no para las familias empobrecidas), que las riquezas fabulosas son la feliz suerte de los virtuosos, y que una redistribución significativa de los ingresos y la riqueza es incompatible con los principios de la democracia (liberal).

Donde la crítica conservadora ve un fracaso en la empresa de la escolarización, los neo-marxistas ven un éxito (por ej., BOWLES y GINTIS, 1976). El capitalismo funciona suavemente para explotar a los trabajadores y, de acuerdo con esta lógica, las escuelas preparan a los estudiantes para aceptar su explotación inevitable en una economía política liberal-democrática. El castigo de las escuelas por los conservadores (liberal-demócratas) es simplemente la forma que la disciplina de trabajo adopta para los que trabajan en y en torno a ellas, es decir, los estudiantes, los profesores, los administradores y los investigadores educativos (APPLE, 1988). La estrategia tiene éxito: *rendición de cuentas (accountability)* es una expresión que está en los labios de todos los políticos, funcionarios de la Agencia de Educación Estatal (SEA) y administradores de escuelas. Los profesores, estructuralmente algo más cercanos a los intereses del trabajo (WRIGHT, 1979), tratan de arrancársela de la piel, pero se la vuelven a arrojar continuamente a la cara. Las escuelas *harán* lo que la empresa requiera. Los profesores —los verdaderos trabajadores en las escuelas— han sido disciplinados eficazmente, según la visión neo-marxista.

En general, los neo-marxistas, como la mayoría de las personas, tienen poca dificultad para creer que los niños muestran una secuencia previsible de logros asociada con su maduración. Pero, dada su percepción de que la escolarización es un bastión de la disciplina del trabajo, no están inclinados a defender que las prácticas escolares deberían ser "apropiadas evolutivamente". Sospechamos que con mayor probabilidad estarían de acuerdo con la evaluación de STONE (1996) de la dificultad extrema de hacer inferencias tanto sobre la situación evolutiva del niño como sobre el tratamiento educativo apropiado sensible a esa situación.

Aunque los neo-marxistas considerarían bueno hacer la escolarización más humana, deberían interpretar las interminables y poco concluyentes disputas profesionales sobre la "adecuación evolutiva" como un juego recargado, poco

© Ediciones Morata, S. L.

preocupado por influir en las condiciones reales de vida en las familias pobres y de clase trabajadora. Desde este punto de vista, las disputas profesionales de los especialistas en pedagogía sirven al mismo propósito en la construcción del mundo capitalista que la religión: distracciones de clase que alejan a las clases trabajadoras de la dirección de esta lucha (es decir, que aseguran que el burgués es quien dirige la lucha de clases, como debe ser en un régimen capitalista).

Es probable también que los neo-marxistas encuentren los propósitos *esenciales* de la instrucción evolutivamente apropiada sospechosos en un régimen capitalista de escolarización. Al aproximarse a la instrucción evolutivamente apropiada (lo que quiera que esto sea), las escuelas intentan producir ciudadanos productivos y bien adaptados, clasificar a los niños en grupos académicos que los preparen para categorías laborales diferentes y desigualmente recompensadas (SPRING, 1989). Los pocos estudiosos que, no obstante, se vuelven pesimistas sobre el funcionamiento del capitalismo, que muestran tendencias socialistas o que desarrollan una inclinación crítica de cualquier clase es muy probable que sean considerados como personas mal adaptadas que causan problemas. Los etnógrafos han mostrado ampliamente lo común que esta perspectiva es en apariencia en las aulas (véase, por ej., WILLIS, 1977).

En la visión neo-marxista, lo que la sociedad en general considera desarrollo adecuado tiene su final idóneo en adultos útiles preparados, dispuestos y capaces de servir a los intereses del capital y poco interesados en comprometerse en la lucha de clases. Algunos servirán en el ejército de reserva (pos)industrial; otros (por ej., los profesores) reforzarán las instituciones de la cultura burguesa, y otros (por ej., los Bill Gates) dirigirán afamadas empresas. Pocos percibirán que los han educado mal y los más afortunados entre ellos habrán disfrutado con seguridad de una educación evolutivamente apropiada.

Esta visión se extiende fácilmente a los diversos "desarrollismos" diseñados para la educación adulta, el cultivo del liderazgo o la creatividad y, en particular, para el desarrollo económico regional, rural, nacional e internacional. Una vez que se descubre una secuencia *natural* entre los niños, se puede inferir una casi en cualquier lado con buenos resultados burgueses. De este modo, se "descubre" que los adultos tienen una secuencia previsible de (supra)maduración; los líderes, una secuencia previsible en el ejercicio del poder, y las áreas rurales y naciones del tercer mundo, una progresión natural en la aspiración al logro del pináculo evolutivo de la metrópolis, por una parte, o de las naciones del primer mundo, por la otra (WILLIAMS, 1988).

Lo que es importante para los neo-marxistas en todos los "desarrollismos" —micro y macro— es el ímpetu por confirmar una secuencia evolutiva que valide el carácter natural del capitalismo. En educación, los teóricos dominantes del desarrollo son casi todos apólogos o funcionarios, quieran o no, del capital. Como con los liberales y los conservadores —que parecen tan diferentes pero son tan similares, según los neo-marxistas norteamericanos—, el final estructuralmente aprobado con antelación para todos los tipos de "desarrollistas" es el mismo: el cultivo de las disposiciones, hábitos y destrezas que son útiles para el sistema capitalista. La afirmación científica de que todos estos desarrollos proceden de una esencia natural hace que el capitalismo parezca, si no realmente justo, sí con toda seguridad inevitable.

© Ediciones Morata, S. L.

El mejor niño: La crítica del pluralismo cultural

Una de las contribuciones importantes de la antropología al pensamiento contemporáneo es la observación de que hay pocos universales culturales (quizá ninguno). Las prácticas culturales varían entre los contextos, grupos culturales distintos atribuyen significados diferentes a actividades similares, y el ciclo vital se despliega dentro de las culturas según supuestos negociados socialmente sobre las maneras deseables de estar en el mundo. Estas observaciones —basadas en una comprensión ecológica de la relación entre los niños y sus ambientes— apoyan una visión dinámica y pluralista del desarrollo (HARKNESS, 1996). Además, como Lilian KATZ (1994) indica, esta interpretación recibe apoyo no sólo de los retratos del desarrollo en culturas distintas a la nuestra. La variación evolutiva *dentro* de nuestra cultura garantiza también la visión dinámica y pluralista.

Esta visión, que da cuenta de la base cultural del desarrollo y admite amplias interpretaciones de lo que es normal, tiende a confundir los intentos de identificar secuencias previsibles de desarrollo, mojones normativos de logro evolutivo e índices fiables del logro de la categoría adulta (HARKNESS, 1980; LEVINE, 1980). Además, cuestiona los supuestos psicológicos de la corriente principal sobre lo que constituyen diferencias significativas dentro y entre los individuos (NUNES, 1995).

A pesar de las admoniciones para adoptar una visión más amplia del desarrollo, muchos psicólogos y profesionales prácticos que trabajan con niños esperan que el rendimiento de éstos se corresponda con las normas derivadas sólo de las observaciones de niños blancos de clase media (ARTILES, 1996; KESSEN, 1979). Estas expectativas contribuyen a la práctica de juzgar que los niños de algunos grupos son menos capaces que los niños de las clases dominantes, y tratarlos luego como inferiores y potencialmente peligrosos (NEW, 1997; RIST, 1970). Además, el fracaso calculado, en realidad la "anormalidad", de algunos grupos de niños contribuye a recomendaciones racistas y clasistas para las políticas sociales, que apoyan en una manera centrada en los propios intereses y tautológica las desigualdades dominantes en la distribución del poder y los recursos (por ej., HERRNSTEIN y MURRAY, 1994).

Los mecanismos de este fracaso se documentan en las explicaciones antropológicas de la escolarización, como el espectacular retrato de ROSENFELD (1976, pág. 228) de la "Escuela de Harlem":

> La Escuela de Harlem no era sólo una agencia de transmisión cultural en un sentido educativo, sino una agencia de restricción de la personalidad. No servía para conectar al niño y al mundo cultural más amplio de manera que se le introdujera finalmente en el mundo en confianza; servía más para decir al niño que era inaceptable como era, y que habría que cambiarle sustancialmente para que encajara en las imágenes que otros tenían de él.

En escuelas como ésta, los niños reducen sus esperanzas y confirman los temores de los profesores aprendiendo a "no aprender" (ROSENFELD, 1976). Del mismo modo, en la cultura en general, los miembros de los grupos privados de derechos de ciudadanía adquieren reputación por "no crecer", una reputación que sirve para legitimar la práctica de tratarlos como niños. Los programas socia-

© Ediciones Morata, S. L.

les, ofreciendo bálsamos paternalistas a los menos afortunados o encerrando a los desviados, confirman la deficiencia putativa de los individuos y grupos no asimilados.

La educación multicultural, que pretende valorar la diversidad en lugar de fomentar la asimilación, tampoco hace frente en muchos casos a las ideologías que denigran a las personas y las culturas que difieren de las dominantes. Algunas versiones de la educación multicultural, en particular, ejemplifican la manera en que una postura sensible culturalmente puede recaer en un enfoque que trivialice y margine a los que son diferentes. Esta degradación se produce cuando los autores y educadores tratan las diferencias culturales superficialmente, presentando como inocuas las relaciones de poder que determinan la lucha entre los grupos dominante y subordinado. Silencioso sobre las prácticas de colonización, privación de derechos de ciudadanía y opresión económica, este tratamiento fomenta un mito de la diferencia cultural. Central al mito es la construcción de la cultura como entretenimiento, a veces pintoresco o elegante, y políticamente inerte.

La versión "desarrollista" del mito explica las diferencias, particularmente en el desarrollo cognitivo, de los niños de grupos raciales y étnicos diferentes proponiendo variaciones en el estilo de aprendizaje. Aceptando la visión convencional de que los niños de algunos grupos están retrasados evolutivamente con respecto a su rendimiento cognitivo, este enfoque trata de atribuir los aparentes retrasos a diferencias en la dependencia o independencia de campo, las preferencias visual o auditiva, o sintética o analítica (véanse, por ejemplo, BROWNE, 1990; RHODES, 1988; WHITE, 1992). Los educadores que suscriben este enfoque construyen un tipo de enseñanza "sensible a la cultura" que intenta estudiar las supuestas diferencias en los estilos de aprendizaje de los niños (KLEINFELD y NELSON, 1988). El efecto, sin embargo, puede ser desconectar los procesos de aprendizaje y los modos de pensamiento de los contextos culturales en los que frecuentemente tienen lugar. Esta desconexión concibe inadecuadamente el dar sentido situado como una técnica de aprendizaje. Además, asume de manera bastante ingenua que el "mejor sistema" de práctica escolar se hará flexible de algún modo en deferencia a una especificación precisa de la necesidad individual (véase, TYACK, 1974). La enseñanza sensible culturalmente sustituye a la construcción hegemónica del "mejor niño" con una imagen trivializadora de la infancia como una experiencia más o menos común que varía sólo en función de sus detalles pintorescos.

Además de estas críticas, un punto de vista basado en el pluralismo cultural ofrece un modo más fundamental de ver a través de la ilusión de objetividad del "desarrollismo". Enraizando el "desarrollismo" en una tradición occidental que construye los yoes como individuos discretos, esta crítica utiliza ejemplos de culturas menos individualistas para cuestionar el supuesto positivista de que el desarrollo es inherente en el individuo (KESSEN, 1979). En la versión positivista, "se ve invariablemente al niño —como al peregrino, al vaquero y al detective en televisión— como un ser aislable independiente que se mueve a través del desarrollo como un individuo independiente y completo" (KESSEN, 1979, pág. 819).

Utilizando ejemplos de las culturas africana, hispana, indígena americana y asiática, los pluralistas muestran que el YO se puede definir de formas colectivas e interdependientes —en lugar de individualistas— (por ejemplo, GREENFIELD y COCKING, 1993; MARKUS y KITAYAMA, 1991; MUDIMBE, 1988; SIMONELLI, 1993; STA-

© Ediciones Morata, S. L.

PLES, 1978). En muchas de estas culturas, las prácticas sociales o narrativas sustituyen a las actuaciones individuales como marcadores válidos del yo (MILLER y GOODNOW, 1995). La noción de que el yo se podría manifestar en las idiosincrasias del comportamiento personal tiene poco sentido cuando la normalización se ve como un proceso negociado socialmente en lugar de adscrito científicamente.

El hombre subdesarrollado: La crítica feminista

No hay un feminismo, de manera que hablar de "una" crítica feminista esencializa el pensamiento feminista de un modo que traiciona el espíritu de este ensayo. Por tanto, basamos nuestro análisis en un constructo de la teorización feminista, el de BENHABIB (1987), que asume *1)* que la organización con género de los sistemas sociales es una construcción fundamental en lugar de contingente de la realidad social y *2)* que los sistemas sociales con género que han surgido hasta ahora en la historia han contribuido a la opresión y explotación de las mujeres. En esta visión, las tareas de la crítica feminista son exponer los rasgos opresivos y las consecuencias de las prácticas sociales (en este caso, la psicología evolutiva) y crear visiones alternativas, incluso utópicas, de cómo organizar la sociedad en términos diferentes.

Igual que en la ciencia social en general, la psicología evolutiva dominante la han dominado los varones heterosexuales blancos privilegiados que controlan la producción y legitimación de conocimiento. Las feministas dentro de la psicología han criticado las teorías tradicionales del desarrollo humano, y las feministas tanto dentro como fuera de la psicología han criticado la ciencia social de la corriente principal más ampliamente. Las críticas feministas tienen en común una preocupación por las mujeres y el grado en que la ciencia social dominante las deja malparadas.

Los retos feministas dentro de la psicología se dirigen a todos los aspectos de la disciplina, desde las grandes cuestiones teóricas hasta investigadores específicos y sus métodos. Según Naomi WEISSTEIN (citada en WALSH, 1992, pág. 293): "La psicología no tiene nada que decir sobre cómo son las mujeres en realidad, lo que necesitan y lo que quieren, esencialmente, porque la psicología no lo sabe". Los comentarios de WEISSTEIN indican que, en la construcción de teorías influyentes del comportamiento, la personalidad y el desarrollo humanos, la psicología casi ha ignorado a las mujeres y sus experiencias. En consecuencia, se las sigue juzgando como desviadas o deficientes en relación con las teorías del desarrollo humano, basadas casi por entero en el estudio de los varones.

Quizá ningún teórico individual ha sufrido mayores ataques de las feministas que Sigmund FREUD. En los primeros años de la segunda ola de feminismo, parecía haber un consenso de que la teoría psicoanalítica de FREUD era una ideología destructiva, útil sólo para mujeres degradantes y controladoras. Por ejemplo, Kate MILLETT (1970) describió la teoría psicoanalítica como la fuente mayor (y científica) de apoyo ideológico para un "orden social patriarcal". Más recientemente, Hannah LERMAN (1986) sostuvo que las mujeres no pueden sacar provecho de ningún intento de perfeccionar el psicoanálisis. En opinión de LERMAN, el psicoanálisis tiene un defecto fundamental, porque ignora a las mujeres y la singularidad de sus experiencias vitales.

© Ediciones Morata, S. L.

Sin embargo, a partir de la década de 1970, algunas feministas intentaron establecer relaciones entre el psicoanálisis y el feminismo, afirmando que las teorías de FREUD proporcionaban poderosas descripciones del desarrollo humano *en el contexto de* las sociedades patriarcales (por ejemplo, MITCHELL, 1974). Quizá el trabajo más leído de psicoanálisis feminista sea el estudio de Nancy CHODOROW (1978) de las prácticas de educación de las madres, en el que la autora afirma que, en lugar de derivar de procesos determinados biológicamente o cultivados intencionalmente, la conducta maternal se reproduce por medio de procesos psicológicos que la estructura social induce y sostiene.

KELLER (1985) utilizó también un enfoque psicoanalítico "reformulado" para estudiar la falta de incorporación de la teoría freudiana de las experiencias de las mujeres. Advirtió en particular que los relatos freudianos del desarrollo de las relaciones yo-otro (es decir, las relaciones de objeto) se centran en el desarrollo de la autonomía individual e ignoran el de las capacidades y comprensiones relacionales que aseguran el enlace del individuo con los otros. KELLER mantuvo también de un modo más general que la ciencia moderna se caracteriza por la postura de objetividad; en su opinión, la contrapartida cognitiva de la autonomía psicológica. Adoptando lo que llamó una "perspectiva feminista sobre la ciencia", KELLER describió tanto el género como la ciencia como "categorías construidas socialmente" (pág. 4).

Basándose en el trabajo de CHODOROW, Carol GILLIGAN (1982) expuso los sesgos masculinos en el trabajo de los psicólogos preocupados por el desarrollo psicosocial y moral, poniendo particular atención en el trabajo de ERIKSON, PIAGET y KOHLBERG. GILLIGAN, por ejemplo, criticó la teoría de KOHLBERG del desarrollo moral, una teoría basada en el estudio de 84 varones durante un periodo de 24 años.

> Aunque KOHLBERG reclama la universalidad para su secuencia de estadios, los grupos no incluidos en su muestra original rara vez alcanzan sus estadios superiores... Destacadas entre los que, así, parecen ser deficientes en el desarrollo moral cuando se mide por la escala de KOHLBERG, están las mujeres, cuyos juicios parecen ejemplificar el tercer estadio de su secuencia de seis. En este estadio, la moralidad se concibe en términos interpersonales y la bondad se iguala con ayudar y complacer a otros.
>
> (GILLIGAN, 1982, pág. 18.)

Como GILLIGAN y sus colaboradores, BELENKY, CLINCHY, GOLDBERGER y TARULE (1986) deploraron la falta de atención de la psicología hacia las mujeres, citando en particular la ausencia de conocimiento sobre el desarrollo de la interdependencia, la intimidad, el cuidado y la educación. Criticaron a los especialistas tradicionales en el desarrollo intelectual por "estudiar las capacidades intelectuales cultivadas más a menudo por los hombres en lugar de... identificar aspectos de la inteligencia y modos de pensamiento que podrían ser más comunes y muy desarrollados en las mujeres" (pág. 7). En *Women's Ways of Knowing* BELENKY y colaboradores analizaron las ideas evolutivas que recogieron de amplias entrevistas con mujeres. En particular, describieron cinco posiciones diferentes que ellas adoptan al aproximarse al conocimiento. Estas posiciones reflejan el desarrollo de las mujeres de "conocimiento conectado", que es "contextual y pone de relie-

© Ediciones Morata, S. L.

ve la comprensión de la opinión de la otra persona, el aprendizaje a través de la experiencia real y la relación de las ideas y las teorías con los acontecimientos personales" (pág. 112).

Las psicólogas feministas —incluidas las "de dentro", de las que se ha hablado anteriormente— han desempeñado un papel vital en la promoción de la causa feminista en general. Igual que las feministas sacaban a la luz y cuestionaban el sexismo en otros escenarios de la sociedad, las psicólogas feministas "acusaban a la ciencia social de distorsión, sesgo, miopía, etnocentrismo, heterosexismo y androcentrismo", mostrando cómo "tanto la ciencia como la sociedad utilizaban el conocimiento como una forma de violencia para silenciar a las mujeres y hacerlas invisibles" (Reinharz, 1992, pág. 424). En tanto que estas feministas ofrecían antídotos importantes a la teorización evolutiva tradicional, al hacerlo pueden haber creado o reforzado falsas dicotomías entre la llamada naturaleza de los hombres y las mujeres (Enns, 1991). Hablando, por ejemplo, de "las maneras de saber *de las mujeres*", estas feministas pueden haber esencializado la feminidad sin prestar atención adecuada a las diferentes experiencias de las mujeres en contextos sociales distintos (por ejemplo, Thompson, 1996).

En su mayor parte, las críticas internas de las teorías evolutivas dominantes aceptan sin preguntas los postulados de la ciencia positivista, su postura de objetividad metodológica y su dependencia de las teorías de correspondencia de la percepción (Spender, 1992). Estas críticas, al no poner en duda las normas predominantes de práctica científica, representan lo que Harding (1986) llama "empirismo feminista" (véase también Reinharz, 1992). En el mismo estilo, Alcoff ve el trabajo de teóricos evolutivos como Gilligan y Chodorow como un intento de mejorar las teorías científicas sociales alineándolas con principios feministas y "purificando en realidad la ciencia social de sus elementos no objetivos" (Alcoff, 1989, pág. 88).

Desacreditando la búsqueda de una ciencia "neutral a los valores", muchas especialistas feministas recientes adoptan una postura distinta. No preocupadas ya por enmendar los hallazgos de la investigación dominantes o extender la teoría para dar cuenta de las experiencias de las mujeres, estas críticas ponen en duda los métodos de la ciencia misma. Desde este punto de vista, las feministas emprenden el proyecto "revolucionario" de transformar los "fundamentos tanto de la ciencia como de las culturas que le conceden valor" (Harding, 1986, pág. 9).

Según Harding (1986, pág. 19), muchas críticas feministas "han estado tan preocupadas respondiendo a los pecados de la ciencia contemporánea en los mismos términos que nuestra cultura utiliza para justificarlos que no hemos prestado atención adecuada todavía a imaginar la búsqueda de conocimiento verdaderamente emancipador". Aunque reconociendo las contribuciones del "empirismo feminista", Harding insta a las feministas a ir más allá de este trabajo orientado a la "reforma", animándolas a considerar las maneras en que las relaciones patriarcales de poder limitan la investigación y, en último término, la comprensión humana (Harding, 1986). Afirmando que la neutralidad de los valores no mejora la objetividad, Harding exige que la ciencia esté guiada abiertamente por valores, en particular los participativos y emancipadores: antirracista, anticlasista, antisexista. Haciendo hincapié en los apuntalamientos morales y políticos de la investigación, especialistas como Harding interpretan la ciencia como una mane-

© Ediciones Morata, S. L.

ra entre muchas de conocer. Desde esta perspectiva, la ciencia es menos central para la construcción de la verdad que bajo una visión del mundo ilustrada.

Con respecto al desarrollo, este enfoque más inclusivo para la investigación propone que el ciclo vital se debería examinar desde varias perspectivas, y no sólo desde un punto de vista científico. Además, supone que la explicación científica del desarrollo no es más "verdadera" que las explicaciones derivadas de otras maneras de saber: la introspección y las prácticas de educación de las madres, por ejemplo (compárese GRIFFITH, 1995). Muchos teóricos postmodernos, feministas o no, hacen afirmaciones similares. Les preocupa extender la definición de conocimiento para acomodar múltiples voces, a menudo las de personas a las que se marginó de la participación en la producción de conocimiento o se las incapacitó para la tarea.

El objeto que se perfecciona a sí mismo: La crítica postmoderna

Siguiendo principalmente a FOUCAULT, basamos nuestra crítica postmoderna en varios supuestos: *1)* la ciencia es un constructo retórico, *2)* el conocimiento (en este caso, el conocimiento científico del desarrollo) se despliega como una tecnología de poder, *3)* las tecnologías de poder proporcionan un aparato por el cual el estado puede meterse en —colonizar, regular y apropiarse de— los procesos de formación del yo, y *4)* los procesos intencionales de formación del yo pueden desbaratar los intentos de dominación del estado y proporcionar una base para la práctica emancipadora que vincule las libertades personal y política (véanse, por ejemplo, FOUCAULT, 1977, 1980, 1982; SAUL, 1992).

Desde una perspectiva foucaultiana, el "desarrollismo" se puede incluir entre las tecnologías de poder que funcionan para convertir a las personas en *individuos*, asegurando al mismo tiempo su bienestar y su utilidad para el Estado. Entre estas tecnologías, FOUCAULT dirige atención particular a las preguntas del cuerpo de los médicos (FOUCAULT, 1973), la iluminación de los psiquiatras de la locura particular de los individuos (FOUCAULT, 1971), la clasificación de los profesores de los talentos e ineptitudes de los estudiantes (FOUCAULT, 1977) y la indagación de los sacerdotes en la verdad del alma de cada persona (FOUCAULT, 1982, 1988).

Cada una de estas tecnologías proporciona una clase de conocimiento sobre los individuos que inviste al Estado de poder sobre ellos. Y este mismo conocimiento, que el Estado utiliza para colonizar a los individuos, contribuye también a la formación de sus identidades (CARLSON, 1997). La manera en que el poder infunde este proceso de formación del yo reduce la necesidad de que el Estado mantenga mecanismos centralizados para constreñir activamente el comportamiento personal y de grupo.

Fundamentadas en técnicas de vigilancia, las tecnologías asociadas con las ciencias humanas especifican con precisión la naturaleza y utilidad de los atributos de cada individuo (CARLSON, 1997; FOUCAULT, 1988; GANDY, 1993). Además, los técnicos humanos (por ejemplo, profesores, psicólogos, médicos) exhortan a los individuos a examinarse a sí mismos a fondo en busca de signos de disfun-

© Ediciones Morata, S. L.

ción y aberración. La vigilancia de sí mismos y el autogobierno sustituyen al brazo del Estado como los métodos dominantes para ejercer el control sobre las acciones y los destinos de los individuos.

Como cualquiera de estas tecnologías, el conocimiento sobre el desarrollo ofrece conjuntos de estándares y repertorios de prácticas para examinar y normalizar a los llamados individuos, en este caso, niños sobre todo. Según LUBECK (1996, pág. 156), "la teoría del desarrollo infantil nos orienta a un esquema abstraído que se convierte en la 'medida errónea' del niño que muestra una trayectoria evolutiva diferente". Mientras que esta "medida errónea" puede proporcionar un fundamento racional para marginar (incluso llevar al ostracismo) a una minoría de niños, su servicio más ubicuo está en cultivar a la mayoría de ellos. Identificando (o fabricando) las distintas capacidades infantiles, las prácticas evolutivas ayudan en el proceso de clasificar, formar y, entre la élite, acicalarlos para roles adultos (CARLSON, 1997; SPRING, 1976; HOWLEY, 1986). Estos procesos capacitan y constriñen a los niños, a menudo al mismo tiempo. Establecen las condiciones de su unicidad y, cuando la tecnología trabaja de manera óptima, estas prácticas moldean la utilidad perfecta de los niños para servir a los intereses del Estado (FOUCAULT, 1988; GANDY, 1993).

Según FOUCAULT, los yoes se crean por medio de estos procesos de normalización. Estos procesos implican la producción relacional y no son ni unidimensionales ni siempre totalizadores (CARLSON, 1997). La producción relacional debilita el determinismo hegemónico permitiendo al sujeto resistir la identidad normalizada que el Estado intenta imponer estratégicamente por medio de la aplicación local de tecnologías de poder. El sujeto busca la libertad poniendo en vigor una contraestrategia, el cuidado del yo, que puede implicar el rechazo a aceptar la caracterización de los profesionales de sus atributos, la implicación en experiencias que pongan a prueba los límites de lo normal y la revuelta contra las prácticas opresivas (FOUCAULT, 1978).

La producción relacional, aunque proporciona oportunidades para la resistencia personal, permite también a las tecnologías de poder responder flexiblemente a condiciones cambiantes. Como mecanismos de vigilancia y control social, estas tecnologías explotan las ocasiones de resistencia: cooptándolas, neutralizándolas y reinscribiéndolas como triviales o simplemente de moda (HEBDIGE, 1979). Estos procesos tienen lugar simultáneamente en el nivel local, en las escuelas y otras agencias de servicios sociales, y en el nivel de masas, por medio de los medios de comunicación populares. En el nivel local, por ejemplo, los profesores cooptan el lenguaje de la rebelión de los estudiantes (por ejemplo, el *rap*), reconstituyéndolo como una herramienta inocua de aula para mejorar la pertinencia de la instrucción (por ejemplo, ANDERSON, 1993; JEREMIAH, 1992). En el nivel de masas, los popularizadores extraen los símbolos de la rebelión y los comercializan a una audiencia lo más amplia posible (compárese HEBDIGE, 1979). Convirtiendo los símbolos de resistencia en caprichos y "líneas de producto", el estado puede despojarlos de fuerza ideológica y controlar además su impacto y trayectoria.

Como otras tecnologías de poder, las teorías y las prácticas evolutivas parecen responder a formas de resistencia en maneras contradictorias. Por ejemplo, mientras que algunos "desarrollistas" celebran la resistencia de los niños callejeros del centro de la ciudad (por ejemplo, WANG y GORDON, 1994), otros recomien-

© Ediciones Morata, S. L.

dan que se envíe a estos niños a instituciones juveniles para "encarcelamiento de choque" (por ejemplo, MacKenzie, 1993). Las contradicciones aparentes en los enfoques teóricos y prácticos adoptados por los "desarrollistas" señalan la fuerza potencial y la flexibilidad de la tecnología, no su fragilidad.

Implícita en el análisis de Foucault y explícita en los análisis de otros postmodernistas está la idea de que el "otro" es necesario para la constitución del yo. Esta afirmación tiene ramificaciones ontológicas importantes, pero su pertinencia para la crítica del "desarrollismo" implica sobre todo su significado político. En un contexto político, los "otros" sirven como puntos de referencia para los sujetos al identificar y extender los límites de la definición de sí mismos. Así, los "otros" pueden funcionar en contraste del "yo" como la representación de lo que el yo no es; "otrificar" desde esta perspectiva implica exclusión (Karskens, 1991). La "otredad" es también una propiedad de los yoes que luchan para extender los límites que la normalización impone en su identidad. Desde esta perspectiva, "otro" es una lectura alternativa del yo: en un sentido trascendental, una lectura del yo en condiciones de libertad. Reconocer al "otro" como potencial dentro del yo invita a la apertura a la diferencia.

Atendiendo sobre todo a los individuos y sus diferencias en propensión y logro, el "desarrollismo" avanza una interpretación excluyente del "otro". Esta interpretación apoya una política de identidad que pone de relieve el carácter especial de los grupos de individuos que comparten algún rasgo común de su identidad. También fomenta una proliferación de "desarrollismos" especiales sintonizados a las distintas cualidades de los grupos especiales (Lubeck, 1996). Así, en la bibliografía sobre educación encontramos, entre otros cuerpos separados de publicaciones, uno sobre "desarrollo afroamericano", "desarrollo lésbico y gay", "desarrollo de los superdotados", "desarrollo de las niñas", etc. Estos "desarrollismos" tienen el efecto de esencializar la diferencia proporcionando ayuda técnica al proyecto social más amplio de definir y defender los límites entre grupos.

Por el contrario, los enfoques que fomentan el cruce de límites promueven un multiculturalismo crítico que invita al diálogo sobre la diferencia y a través de las diferencias. Estos enfoques comprenden las posibilidades para liberación personal implícitas en los intercambios con el "otro" y con el "otro" dentro del yo de uno. Sin embargo, como estos intercambios no tienen un propósito especificado, no se pueden comprender adecuadamente como pasos necesarios hacia algún tipo de desarrollo, incluso hacia el desarrollo de la autodeterminación. Por el contrario, incrustan la posibilidad, que es necesariamente indeterminada. La indeterminación, no obstante, fomenta las comprensiones del yo que son sutiles, ricas y flexibles (Doll, 1993).

Formación del yo en condiciones de libertad

Como indican las cinco críticas, aunque de diferentes maneras y en ocasiones incompatibles, el "desarrollismo" es una forma de restricción. Para los neoconservadores, el "desarrollismo" interfiere la libertad de los padres y de las escuelas para inclinar el carácter de los niños lejos del mal y hacia una vida productiva y virtuosa. Por contraste, los neo-marxistas ven el "desarrollismo" como el

© Ediciones Morata, S. L.

apoyo ideológico para un tipo de disciplina del trabajo que oscurece y limita la práctica emancipadora de los trabajadores. Centrándose en la diversidad cultural, los pluralistas demuestran cómo el "desarrollismo" estrecha las definiciones del potencial humano imponiendo jerarquías artificiales de competencia y valor sobre la disposición entera de patrones y ejecuciones culturales. Y las feministas señalan que, en particular, el "desarrollismo" rebaja a las mujeres y disminuye sus oportunidades para la autodeterminación. Interpretando el "desarrollismo" como una tecnología de poder, una crítica postmoderna examina los mecanismos por los cuales el discurso y la práctica evolutivos controlan y colonizan los procesos de formación del yo.

Como quiera que lo miremos, el "desarrollismo" parece ser una fuerza limitadora. Pero lo que obstruye difiere dentro de cada crítica. Del mismo modo, la libertad que el "desarrollismo" impide se imagina en cada caso de modo diferente. Reconociendo esto, afirmamos la construcción social tanto del "desarrollismo" como de las posibilidades para el desarrollo que oculta. Además, exponemos un discurso sobre la libertad que la conecta inmediatamente con la idea de cómo el yo se forma y con los mundos imaginados que los yoes —formados de la manera que sea— podrían habitar y moldear de nuevo continuamente.

Bibliografía

ALCOFF, L. (1989). "Justifying feminist social science". En N. TAUNA (Ed.), *Feminism in science* (págs. 85-103). Bloomington: Indiana University Press.

ANDERSON, E. (1993). "Rap music in the classroom?" *Teaching English in the Two-Year College, 20* (3), págs. 214-221.

APPLE, M. W. (1988). "What reform talk does: Creating new inequalities in education". *Educational Administration Quarterly, 24* (3), págs. 257-271.

ARTILES, A. J. (1996). "Teacher thinking in urban schools: The need for a contextualized research agenda". En F. A. RIOS (Ed.), *Teacher thinking in cultural contexts* (págs. 23-52). Albany: State University of New York Press.

BELENKY, M. R., CLINCHY, B. M., GOLDBERGER, N. R. y TARULE, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind.* Nueva York: Basic Books.

BELL, D. (1973). *The coming of postindustrial society: A venture in social forecasting.* Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid. Alianza, 1991, 4.ª ed.)

BENHABIB, S. (1987). "The generalized and the concrete other: The Kohlberg-Gilligan controversy and feminist theory". en S. BENHABIB y D. CORNELL (Eds.), *Feminism as critique: On the politics of gender* (págs. 77-95). Minneapolis: University of Minnesota Press.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America.* Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica.* México, Siglo XXI Editores, 1981.))

BROWNE, D. B. (1990). "Learning styles and Native Americans". *Canadian Journal of Native Education, 17* (1), págs. 23-25.

CARLSON, D. (1997). *Making progress: Education and culture in new times.* Nueva York: Teachers College Press.

CHODOROW, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender.* Berkeley: University of California Press. (Trad. cast.: *El ejercicio de la maternidad.* Barcelona. Gedisa, 1984.)

CREMIN, L. (1979). *American education: The colonial experience.* Nueva York: Harper & Row.

© Ediciones Morata, S. L.

DOLL, W. E., Jr. (1993). "Curriculum possibilities in a 'post'-future". *Journal of Curriculum and Supervision, 8* (4), págs. 277-292.

ENNS, C. Z. (1991). "The 'new' relationship models of women's identity: A review and critique for counselors". *Journal of Counseling and Developmen*, 69, págs. 209-217.

FOUCAULT, M. (1971). *Madness and civilization: A history of insanity in the Age of Reason.* Trad. R. HOWARD. Nueva York: New American Library. (Trad. cast.: *Historia de la locura en la época clásica.* México. Fondo de Cultura Económica, 1979, 5.ª ed.)

— (1973). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception.* Trad. A. M. S. SMITH. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: *El nacimiento de la clínica. Una arqueologia de la mirada médica.* México. Siglo XXI, 1978, 4.ª ed.)

— (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison.* Trad. A. SHERIDAN. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Madrid. Siglo XXI, 1986, 5.ª ed.)

— (1978). *The history of sexuality.* Trad. R. HURLEY. Nueva York: Pantheon. [Trad. cast.: *Historia de la sexualidad* (3 Vols.). Madrid. Siglo XXI, 1987.]

— (1980). "Two lectures". En *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (págs. 78-108). Editado por C. GORDON. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: "Curso del 7 de enero de 1976 y Curso del 14 de enero de 1976" en Michel FOUCAULT: *Microfísica del poder.* Madrid. La Piqueta, 1979, 2.ª ed., págs. 125-152.)

— (1982). "The subject and power". En H. DREYFUS y R. RABINOW (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (págs. 208-226). Brighton, Sussex, England: Harvester. [Trad. cast.: "El sujeto y el poder", *Saber,* n.º 3 (Mayo-Junio de 1985), páginas 14-23.]

— (1988). "The art of telling the truth". En *Michel Foucault: Politics, philosophy, culture: Interviews and other writings, 1977-1984* (págs. 86-95). Nueva York: Routledge.

— (1988). *Politics philosophy culture: Interviews and other writings, 1977-1984.* Nueva York: Routledge.

GANDY, O. H. (1993). *The panoptic sort: A policial economy of personal information.* Boulder, CO: Westview.

GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *La moral y la teoría. Psicologías del desarrollo femenino.* México. Fondo de Cultura Económica, 1985.)

GREENFIELD, P. M. y COCKING, R. R. (Eds.) (1993). *Cross-cultural roots of minority child development.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GRIFFITH, A. I. (1995). "Coordinating family and school: Mothering for schooling". *Ecucational Policy Analysis Archives, 3* (1). Pág. web, http://olam.ed.asu.edu/epaa/v3n1.html

HARDING, S. (1986): *The science question in feminism.* Ithaca, NY: Cornell University Press. (Trad. cast.: *Ciencia y feminismo.* Madrid. Morata, 1996.)

HARKNESS, S. (1980). "The cultural context of child development". En C. M. SUPER y S. HARKNESS (Eds.), *Anthropological perspectives on child development* (págs. 7-13). San Francisco: Jossey-Bass.

— (1996). "Anthropological images of childhood". En C. P. HWANG, M. E. LAMB e I. E. SIGEL (Eds.), *Images of childhood* (págs. 36-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HEBDIGE, D. (1979). *Subculture, the meaning of style.* Londres: Methuen.

HERRNSTEIN, R. J. y MURRAY, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life.* Nueva York: Free Press.

HOWLEY, A. (1986). "Gifted education and the spectre of elitism". *Journal of Education, 168* (1), págs. 117-125.

JEREMIAH, M. A. (1992): "Rap lyrics: Instruments for language arts instruction". *Western Journal of Black Studies, 16* (2), págs. 98-102.

KARSKENS, M. (1991). "Alterity as defect: On the logic of the mechanics of exclusion". En R.

© Ediciones Morata, S. L.

CORBEY y J. LEERSSEN (Eds.), *Alterity, identity, image: Selves and others in society and scholarship* (págs. 75-90). Atlanta: Rodopi.

KATZ, L. G. (1994, Abril). *Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions.* Trabajo presentado en la conferencia anual de la Midwest Association for the Education of Young Children, Peoria, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 385 374.)

KATZ, S. (1995). "Imagining the life-span: From premodern miracles to post-modern fantasies". En M. FEATHERSTON y A. WERNICK (Eds.), *Images of aging: Cultural representations of later life* (págs. 61-75). Londres: Routledge.

KELLER, E. F. (1985). *Reflections on gender and science.* New Haven: Yale University Press. (Trad. cast.: *Reflexiones sobre género y ciencia.* Valencia. Alfons el Magnànim, 1991.)

KESSEN, W. (1979). "The American child and other cultural inventions". *American Psychologist, 34* (10), págs. 815-820.

KLEINFELD, J. y NELSON, P. (1988). *Adapting instruction to Native Americans "learning styles": An iconoclastic view.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 952).

LERMAN, H. (1986). *A mote in Freud's eye: From psychoanalysis to the psychology of women.* Nueva York: Springer.

LEVINE, R. A. (1980). "Anthropology and child development". En C. M. SUPER y S. HARKNESS S. (Eds.), *Anthropological perspectives on child development* (págs. 71-86). San Francisco: Jossey-Bass.

LUBECK, S. (1996). "Deconstructing 'child development knowledge' and 'teacher preparation'". *Early Childhood Research Quarterly, 11* (2), págs. 147-167.

MACKENZIE, D. L. (1993). "Boot camp prisons in 1993". *National Institute of Justice Journal,* (227), págs. 21-28.

MARKUS, H. R. y KITAYAMA, S. (1991). "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation". *Psychological Review, 98* (2), págs. 224-253.

MILLER, P. J. y GOODNOW, J. J. (1995). "Cultural practices: Toward an integration of culture and development". En J. GOODNOW, P. MILLER y F. KESSEL (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (págs. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.

MILLETT, K. (1970). *Sexual politics.* Nueva York: Doubleday. (Trad. cast.: *Política sexual.* Madrid. Cátedra, 1995.)

MITCHELL, J. (1974). *Psychoanalysis and feminism.* Nueva York: Random House.

MORSS, J. (1992). "Making waves: Deconstruction and developmental psychology". *Theory & Psychology, 2* (4), págs. 445-465.

MUDIMBE, V. Y. (1988). *Liberty in African and Western thought.* Washington, DC: Institute for Independent Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 612).

NEW, C. A. (1997). "Perception of African-American male achievement". En F. A. RIOS (Ed.), *Teacher thinking in cultural contexts* (págs. 85-103). Albany: State University of New York Press.

NUNES, T. (1995). "Cultural practices and the conception of individual differences: Theoretical and empirical considerations". En J. GOODNOW, P. MILLER y F. KESSEL (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (págs. 91-104). San Francisco: Jossey-Bass.

REINHARZ, S. (1992). "The principles of feminist research: A matter of debate". En C. KRAMARAE y D. SPENDER (Eds.), *The knowledge explosion: Generations of feminist scholarship* (págs. 423-437). Nueva York: Teachers College Press.

RHODES, R. (1988). "Holistic teaching/learning for Native American students". *Journal of American Indian Education, 27* (2), págs. 21-29.

RIST, R. (1970). "Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education". *Harvard Educational Review, 46* (3), págs. 411-451.

ROSENFELD, G. (1976). "Shut those thick lips! Can't you behave like a human being?" En

© Ediciones Morata, S. L.

J. I. ROBERTS y S. K. AKINSANYA (Eds.), *Schooling in the cultural context: Anthropological studies of education* (págs. 226-238). Nueva York: David McKay.

SAUL, J. R. (1992). *Voltaire's bastards: The dictatorship of reason in the West*. Nueva York: Free Press. (Trad. cast.: *Los bastardos de Voltaire. La dictadura de la razón en Occidente*. Barcelona. Editorial Andrés Bello, 1998.)

SIMONELLI, R. (1993). "Seeds of diversity: A training program based on Native American principles and values". *Winds of Change, 8* (1), págs. 28-36.

SPENDER, D. (1992). "The entry of women to the education of men". En C. KRAMARAE y D. SPENDER (Eds.), *The knowledge explosion: Generations of feminist scholarship* (págs. 235-253). Nueva York: Teachers College Press.

SPOCK, B. (1976). *Baby and child care* (ed. rev.). Nueva York: Pocket Books.

SPRING, J. H. (1976). *The sorting machine: National educational policy since 1945*. Nueva York: Longman.

— (1989). *The sorting machine revisited: National educational policy since 1945*. Nueva York: Longman.

STAPLES, R. (1978). *The black family: Essays and studies* (2.ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

STONE, J. (1996). "Developmentalism: An obscure but pervasive restriction on educational improvement". *Education Policy Analysis Archives, 4* (8). (Pág. web: http://olam.ed.asu.edu/epaa/v4n8.htm

THOMPSON, A. (1996). "Critique of Between voice and silence: Women and girls, race and relationship". *Educational Studies, 27* (3), págs. 253-261.

TYACK, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WALSH, M. R. (1992). "Psychology and feminism". En C. KRAMARAE y D. SPENDER (Eds.), *The knowledge explosion: Generations of feminist scholarship* (págs. 291-302). Nueva York: Teachers College Press.

WANG, M. y GORDON, E. W. (Eds.) (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WHITE, S. E. (1992). *Factors that contribute to learning difference among African American and caucasian students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 177).

WILLIS, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Nueva York: Columbia University Press. (Trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal, 1988.)

WRIGHT, E. O. (1979). *Class, crisis, and the state*. Londres: Verso. (Trad. cast.: *Clase, crisis y Estado*. Madrid. Siglo XXI, 1983.)

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO III

El vacío de personalidad: Abstraer lo social de lo psicológico

Por Pepi LEISTYNA

> La psicología, con su noción del individuo desarrollándose aislado, da lugar a la interpretación de que todos los problemas sociales se pueden localizar en último término a la puerta del actor individual. Esto alimenta una interpretación de la sociedad como un agregado de individuos, en lugar de como una totalidad que es mucho mayor que sus partes individuales.
>
> (SULLIVAN, 1990, pág. XII.)

En sus diversas formas, la psicología educativa dominante, se ha centrado con frecuencia en lo que se percibe como un individuo unitario e independiente. Desde esta perspectiva, es como si la estructura cognitiva y psicológica de cada persona se formulara por alguna razón fuera de la historia y la política y, así, no estuviera afectada por la ideología, las relaciones de poder y las categorías construidas socialmente como el capitalismo, la raza, la clase, el género y la orientación sexual. Realmente, esta perspectiva miope de análisis ignora sistemáticamente la realidad de que el mundo personal es, en gran medida, una forma cultural intersubjetiva [1].

[1] No quiero dar a entender que las predisposiciones biológicas internas, como el género, la sexualidad, las facultades de lenguaje u otras capacidades cognitivas, no estén conectadas con lo social. En realidad, la relación es inextricable. Sería más productivo para los educadores críticos ir más allá de las falsas divisiones binarias de estructuralismo frente a postestructuralismo, modernismo frente a postmodernismo, formalismo frente a postformalismo, etc., y comenzar en cambio a comprender la compleja matriz de relaciones entre estos conceptos para poder apropiar críticamente y reinventar los postulados teóricos allí dentro, y utilizarlos para inspirar nuestras prácticas transformadoras. Por ejemplo, en mi mente hay ideas importantes y complementarias tanto en el estructuralismo como en el postestructuralismo. Los seres humanos están predispuestos biológicamente con ciertas estructuras cognitivas, como el dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL), que dota a los humanos de la capacidad para desarrollar sistemas de comunicación (CHOMSKY, 1965). Sin embargo, este mecanismo de ningún modo moldea las identidades socioculturales, la naturaleza ideológica de las lenguas de superficie o la política de exclusión en ataques tales como el movimiento "Sólo inglés". El DAL tampoco determina si los niños en el gueto aprenderán las lenguas dominantes o no.

© Ediciones Morata, S. L.

Por desgracia, la pedagogía formal y los currícula son en gran parte productos del dominio absoluto estructuralista y positivista de la psicología dominante sobre las concepciones de la mente. En este ensayo me gustaría ilustrar —utilizando un ejemplo específico de mi propia experiencia en un curso de investigación clínica en la Escuela de Educación para Graduados de Harvard—, las maneras en que la naturaleza sociopolítica de la identidad casi se abstrae de todo análisis y comprensión del individuo, creando lo que califico de "vacío de personalidad"[2]. Concluiré que filtrar la naturaleza política de la identidad y la diferencia desempeña un papel sumamente importante en la organización y el mantenimiento de las instituciones y prácticas dominantes en nuestra sociedad.

Investigación clínica y formación del profesorado

En un ambiente radicalmente despolitizado como la Escuela de Educación para Graduados de Harvard, los profesores, en su mayor parte, no se paran a analizar la naturaleza inherentemente ideológica de sus supuestos, perspectivas y cursos[3]. En otras palabras, no nombran ni se ocupan en el aula de los valores y creencias que inspiran sus posiciones, ocultándose tras la noción modernista de que el conocimiento y la investigación son universales y objetivos.

El curso de investigación clínica que yo debía recibir como candidata al doctorado lo impartía una persona cuyo trabajo se basa en las teorías piagetianas en torno a la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia. La clase estaba diseñada como un intento de reconocer las múltiples perspectivas de nuestros estudiantes y desarrollar maneras de comprenderlos como individuos. La profesora introdujo el curso con la siguiente afirmación:

> Los manuales, los tests estandarizados, muchos programas de formación del profesorado y muchos programas de currículum se alimentan de la creencia de que hay una manera de comprender que es la mejor. Y esto se asocia con otra creencia extendida y perniciosa: que los estudiantes que no lo entienden de este modo no son lo bastante inteligentes para comprenderlo de ninguno. Este curso explora las diversas maneras en que las personas llegan a comprender. ¿Qué clase de experiencias afectan a la construcción de conocimiento de un aprendiz, y cuál puede ser, entonces, el papel del profesor?
>
> (Catálogo de Cursos de la Escuela de Educación para Graduados de la Universidad de Harvard, 1993-1994, pág. 118.)

Puesto que yo buscaba una comprensión adicional de las complejidades de la educación multicultural, esta clase particular, al menos en la descripción, prometía mucha comprensión: insinuaba una ruptura del positivismo y las concepciones modernistas del individuo[4]. Me intrigaba especialmente conocer cómo una persona que abrazaba el enfoque estructuralista de PIAGET para el desarrollo cognitivo trataría las implicaciones del interaccionismo social (AU y JORDAN, 1981;

---

[2] Yo fui estudiante de *máster* y doctorado en esa institución de 1990 a 1998.

[3] Para un análisis de sus prácticas conservadoras e imposiciones ideológicas, véase LEISTYNA, 1998a.

[4] Es importante advertir que los estudiantes de doctorado debían tener un curso en investigación clínica; sin embargo, no se estimulaba formalmente la realización de un curso de educación multicultural antirracista.

© Ediciones Morata, S. L.

BAKHTIN, 1981; GEE, 1996; HEATH, 1983; KINCHELOE y STEINBERG, 1996; MICHAELS, 1981; MOLL, 1990; MOLL, DÍAZ y LOPES, 1991; VOLOSHINOV, 1986; VYGOTSKY, 1978; WERTSCH, 1991). Es decir, ¿cómo estudiaría las realidades postmodernas de la diversidad, la contingencia y la diferencia?

En nombre de la "comprensión de las diferencias individuales y las perspectivas alternativas", el curso se centraba en hacer que la clase entera observara la luna durante el semestre entero. De esta manera, todos y cada uno de los días se dedicaron a un debate de lo que diferentes personas veían en el cielo nocturno. Otro ejercicio de aula frecuente consistía en pegar a nuestra nariz un cordel con el extremo opuesto fijado a un espejo en el techo, de manera que pudiéramos vernos los unos a los otros desde diversos ángulos. Había también sesiones de mostrar-y-contar en las que algunos estudiantes presentaban a la clase entera sus propios dibujos personales realizados a lápiz.

Mientras estos ejercicios inanes continuaban semana tras semana, no podía comprender cómo este tipo de pedagogía ayudaría a desarrollar investigadores y profesionales prácticos autorreflexivos, dotados de múltiples capacidades de enfoque y críticos. Además, no podía evitar preguntarme qué tenía que ver cualquiera de estas cosas con el hecho de que, de vuelta a los patrones culturales que constituyen la realidad social, las escuelas y las calles son prácticamente zonas de guerra donde el abuso de drogas, el embarazo adolescente, el abandono escolar, el analfabetismo y una larga lista de prácticas opresivas e injusticias sociales que afectan de manera directamente al proceso educativo campan por sus respetos. ¿De qué manera la metodología de este curso particular para graduados ayudaría a los profesores a comprender la relación dialéctica entre el conflicto y la lucha entre grupos y la psicología individual?

Llegado un punto durante el semestre, la clase participó en la observación de dos jóvenes negras ocupadas en un ejercicio cognitivo de resolución de rompecabezas. A la luz de los debates y conflictos actuales con respecto a la pobreza, el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación —especialmente el bombardeo de los medios de comunicación en torno a la publicación de *The Bell Curve* (1994) de Richard HERRNSTEIN y Charles MURRAY, un libro que reivindica la inferioridad genética de los negros y otros grupos—, me sentía sumamente incómoda con una sala llena de blancos privilegiados (había sólo un negro en la clase) pendientes de dos chicas negras en razón de la observación clínica[5]. Esto era especialmente difícil para mí en el sentido de que nosotros, como grupo, no veíamos problema en las realidades que han llevado a la elección de estas dos muchachas de asistir a una escuela privada afroamericana. La sala llena de investigadores en ciernes ignoraba el hecho de que ellas, para mantener su propio capital cultural y evitar la dominación total, se segregaron a sí mismas para lograr un ambiente que las educara y respetara[6].

[5] Para un debate extenso de las cuestiones planteadas en *The Bell Curve* véase KINCHELOE, STEINBERG y GRESSON, 1996.

[6] Aunque en modo alguno abrazo la segregación impuesta o de hecho, a corto plazo, esta solución puede ser eficaz para hacer frente a las condiciones opresivas de las instituciones dominantes. La reacción a estos intentos de solidaridad de grupo se centra a menudo en torno a la acusación de que representa una forma de "separatismo" o "balcanización". Culpar a la víctima en lugar de estudiar las condiciones injustas dentro de las cuales viven muchísimas personas; conservadores de los gustos de Arthur SCHLESINGER, E. D. HIRSCH, William BENNETT y Diane RAVITCH, entre otros, afirman que estos sujetos serán responsables de la "desunión de América", como si alguna vez hubiera estado unida.

© Ediciones Morata, S. L.

Hallando esta omisión radical desconcertante, por no decir otra cosa peor, expresé abiertamente a la clase la importancia del contexto para la comprensión de las identidades sociales múltiples y contingentes de las personas y cómo estas identidades sociales, dentro de las relaciones desiguales de poder, invocan clases particulares de comportamiento e interacción. Cuando pregunté por qué, como grupo, habíamos descuidado establecer conexiones entre los debates nacionales actuales, las realidades sociopolíticas de estas muchachas negras de bajo nivel socioeconómico, lo que Harvard representa como una institución de "élite" que es predominantemente blanca, y la naturaleza contingente de la cognición, la profesora respondió: "Éste es un conjunto importante y completo de preguntas que hay que considerar. Pienso que también se pueden analizar otras cosas". Con una declaración rápida y vacía, estas "cuestiones importantes y complejas" se dejaron sencillamente de lado. La profesora defendió además su rechazo a analizar la experiencia del grupo insistiendo en que "están los riesgos de estereotipar". En nombre de la observación del "individuo", simplemente psicologizó la experiencia para despolitizar la realidad social en la que estas chicas viven diariamente, es decir, las realidades de las relaciones múltiples e interconectadas de la raza, el capitalismo, la clase, el género, etc., que se dirigen a una comprensión más dialéctica de la política de la identidad y la diferencia, así como a las influencias sociales en la cognición, la psicología, el rendimiento y lo que se llama inteligencia[7].

Esta afirmación sobre "los riesgos de estereotipar" ejemplifica la resistencia —frecuente en muchas escuelas de educación para graduados— a un tratamiento teórico de lo social. En realidad, la teoría misma se ignora a menudo por completo. Incluso las aulas "liberales" que, en su tratamiento de la psicología educativa y el desarrollo humano, rompen con las limitaciones metodológicas tradicionales y los absolutos pedagógicos —como el que experimenté en Harvard— se transforman por regla general en sesiones de terapia de apoyo en las que la teoría se extingue en el nivel de la descripción[8]. En otras palabras, estudiantes y profesores comparten historias de la vida como si cayeran fortuitamente del cielo, pero rara vez los alientan a incluir, para comprender, las realidades históricas y sociopolíticas que han moldeado en realidad estas experiencias.

La teoría constituye la manera en que damos sentido al mundo que nos rodea, es decir, cómo interpretamos, criticamos y extraemos generalizaciones (hooks, 1994; McLaughlin, 1987). Las generalizaciones que no se plantean constantemente como problema corren el riesgo de estereotipar y objetivar, y por tanto, las teorías deberían ser siempre heurísticos flexibles propensos al cambio. Como educadores críticos, tenemos que mantener una tensión sana en nuestra comprensión de la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad, para no

[7] El capitalismo es una fuerza importante en la determinación del racismo y otras manifestaciones culturales opresivas. Aunque el racismo no se puede reducir únicamente a las relaciones sociales capitalistas, es imperativo comprender los vínculos (Du Bois, 1935).

[8] *Liberal* es una palabra que tiene muy poco significado, ya que su realidad semántica ha cambiado drásticamente con el tiempo. Su presente materialización también está experimentando un cambio. Utilizo el término de una manera ambigua para referirme a un terreno ideológico intermedio donde uno habla de democracia pero se oculta tras las relaciones de poder existentes. Para un análisis interesante de las transformaciones del término *liberal*, véase Green, 1987.

© Ediciones Morata, S. L.

esencializar y no objetivar al individuo (por ejemplo, asumir que todos los puertorriqueños son iguales), pero también para no desatender la experiencia de grupo: lo que significa estar marcado por la raza, la clase, la nación, etc. La realidad de caminar por la fina línea entre las distinciones analíticas y los estereotipos no debería inhibir a los educadores de intentar desarrollar una comprensión crítica de lo que observamos. El motivo de utilizar categorías analíticas como "raza" no es en modo alguno esencializar, dar a entender que los grupos raciales son fijos y exclusivos, asumir que en todo lo que los grupos e individuos subordinados racialmente piensan es en su opresión, o argumentar que la conducta se manifiesta ella misma de manera determinista o monolítica. Por ejemplo, la cultura afroamericana contemporánea "es radicalmente compleja y diversa, marcada por una sorprendente variedad de reflexiones intelectuales, creaciones artísticas y prácticas sociales" (DYSON, 1993, pág. XIII). Sin embargo, la "raza" —queriendo decir racismo y racialización (junto con una larga lista de otras perspectivas significativas de análisis)— es un moldeador significativo de la cultura y la identidad. Un enfoque más sociocognitivo para la investigación y la práctica clínicas requeriría la exploración de la construcción ideológica de estas categorías, y sus implicaciones y posibilidades. Hay numerosas publicaciones e investigaciones críticas —ninguna de las cuales se presentó a la clase en Harvard—, que exploran los efectos del racismo y la racialización, el sexismo, el clasismo y otras formas de exclusión en las reacciones de los estudiantes a la escolarización. En realidad, términos como "opresión interiorizada", "indefensión aprendida" y "resistencia" se utilizan con frecuencia en las publicaciones para referirse a la relación entre lo social y lo psicológico.

Si el temor a estereotipar y objetivar a las participantes de la investigación en el curso de investigación clínica en Harvard era realmente la cuestión que estaba en juego, entonces, ¿por qué la clase no había debatido las realidades de la política representativa, la maleabilidad de la teoría y el fundamento ideológico del punto de vista particular de cada persona como investigador? ¿Por qué no habíamos analizado las concepciones construidas sociohistórica e ideológicamente (y relacionales) de "negritud" y "blancura", capitalismo, género o clase en este país, y cómo funcionan para moldear nuestras perspectivas? Ninguna de estas categorías que definen una política de la identidad y la diferencia se puso en evidencia en ninguna de las lecturas. El índice del libro bien recibido de la propia profesora, que se utilizó como texto principal del curso, no tenía una sola mención a estas perspectivas cruciales de análisis.

Además, si comprender perspectivas alternativas fuera realmente la meta de estos métodos, entonces ¿por qué no habíamos analizado con detenimiento (es decir, más allá de la retórica de la descripción del curso) la construcción social de la cognición y la alfabetización, y cómo las escuelas refuerzan sólo algunas clases de uso del lenguaje, valores, creencias, cuerpos de conocimiento y estilos de aprendizaje, que son las formas de saber de los varones blancos, acomodados y heterosexuales? Estos problemas se evitaban claramente. El resultado final fue que la profesora simplemente trajo estudiantes negras del gueto para observación clínica, sólo para devolverlas.

Legitimando este estilo vampírico de pedagogía y contradiciendo su resistencia al tratamiento de lo social mediante cuestiones como la raza, el género y la clase, la profesora afirmó: "Es bueno que estas niñas estén en Harvard;

© Ediciones Morata, S. L.

aumenta su confianza en sí mismas". Cuando le pregunté "¿Qué es lo que ha llevado a una falta de confianza en sí mismas y cómo estas disposiciones afectivas han repercutido en las actitudes educativas y el rendimiento cognitivo?" me ignoró completamente. No es sorprendente que la profesora, que desalentaba la reflexión crítica entre sus estudiantes, no cuestionara su propio supuesto de que a las niñas les faltaba confianza en sí mismas. En realidad, las propias niñas nunca se hicieron eco de esta disposición, ni fue aparente en su rendimiento durante el ejercicio.

Me daba la impresión de que, a ojos del grupo, mis preguntas se percibían como perturbadoras, en lugar de como potencialmente edificantes. Lo que sucede a menudo en estos ambientes de "aprendizaje" es que se utiliza una forma engañosa de democracia para hacer que parezcan justas las interacciones del profesor con las ideas de los estudiantes. Por ejemplo, se evita una pregunta crítica por una respuesta como: "Vale, pero a causa de la limitación de tiempo, escuchemos a algún otro" (una respuesta común a mis preguntas durante el semestre). La aparente importancia otorgada a la igualdad de oportunidades para participar perturba cualquier posibilidad de tratamiento teórico y análisis profundos entre los participantes del aula. Estas prácticas limitativas se utilizan estratégicamente en las instituciones públicas como mecanismos de control ideológico que trabajan para privilegiar y excluir perspectivas, voces, autoridades y representaciones particulares[9].

Un papel importante de la investigación crítica y la interpretación debería ser exponer y transformar las desigualdades de poder. Sin embargo, generalmente la psicología educativa y sus prácticas pedagógicas concomitantes esquivan por completo esta dimensión ética. Como Joe KINCHELOE y Shirley STEINBERG (1996) observan: "Ésta es la gran paradoja de la escolarización y la formación del profesorado contemporáneas: los educadores hablan de la potenciación (*empowerment*) como meta central, pero ignoran con frecuencia la manera en que el poder opera para subvertir el fortalecimiento de los profesores y los estudiantes" (pág. 191).

Para la tarea siguiente, se nos pidió que realizáramos un trabajo de campo que implicara hacer que personas elegidas al azar leyeran e interpretaran el poema de Audre LORDE *Progress Report* ("Informe de progresos"). Cuando pregunté en clase si debíamos recoger información general sobre nuestros participantes, la profesora respondió: "¡No! No podemos sacar conclusiones sobre un grupo particular a partir de la respuesta de una persona". De nuevo, se echó por la borda cualquier esfuerzo por entrar en las formaciones ideológicas que moldean las estructuras de significado, las formas de vida, y las normas y las prácticas sociales, para darles sentido por medio del individuo y más allá de él. Desde esta perspectiva, la posición de sujeto de Audre LORDE como mujer negra que también es lesbiana (entre otras características definitorias) debería considerarse irrelevante para comprender su trabajo expresivo también. La profesora redujo y descartó cualquier indagación teórica como "No podemos conocer realmente a la persona". Esta postura particular, que excluye categóricamente lo social, sirve para

[9] Sin embargo, la reproducción cultural mediante el proceso de socialización no es en modo alguno determinista: la cultura está cambiando y formándose continuamente, y hay siempre espacio para la resistencia y la acción del profesor y el estudiante.

© Ediciones Morata, S. L.

reforzar el mito del individualismo en este país. También reduce al mínimo el papel interpretativo y la lente ideológica del investigador, por no hablar de contradecir el propósito aparente del propio curso.

El desarrollo psicológico y la producción de conocimiento son procesos sociocognitivos, y la socialización desempeña de esta manera un papel significativo en el moldeado del individuo. Este proceso de moldeado era evidente al observar el crecimiento de la ideología de la propia profesora sobre el individualismo en la mente de sus estudiantes. Por ejemplo, en una ocasión se pidió a una mujer blanca que participara en un experimento de matemáticas delante de la clase. Ella dijo al grupo, en términos inequívocos, que sus profesores de matemáticas varones no la habían tratado bien y que ella había acabado por tener un mal rendimiento en esta materia. Al aproximarse a la tarea, la participante estaba claramente nerviosa y sudaba anticipadamente. Estas importantes manifestaciones e ideas sociales-psicológicas quedaron sin tocar, incluso después de que yo planteara algunas preocupaciones sobre el sexismo y el rendimiento cognitivo. Ni una sola palabra salió de los otros 40 estudiantes que, siguiendo la lógica de la profesora, no establecieron conexión de lo personal con lo social, sin hablar de lo político.

En cambio, oí a los estudiantes describir la personalidad de la mujer como introvertida o extrovertida, inhibida o desinhibida, dependiente de campo o independiente de campo. Ni una vez les escuché preguntar por la historia de la participante o el contexto inmediato del aula y la tarea, para estudiar cuál es la razón de que un aprendiz pueda estar motivado, extrovertido y seguro a veces y poco motivado, introvertido y ansioso en otras ocasiones. Tampoco hubo un debate sobre por qué en un conjunto de circunstancias puede haber mayor distancia social y antagonismos (seamos conscientes de ellos o no) entre un grupo específico de aprendices y menor en otros.

Por supuesto, la psicología educativa se preocupa por cuestiones de afecto, que incluyen la motivación del aprendiz, la confianza en sí mismo y el nivel de ansiedad. Pero, como se ilustra en esta clase de investigación clínica, todas estas variables se relegan demasiado a menudo a los confines del individuo y se abstraen del contexto social. Es absolutamente ridículo suponer que el estrés al trabajar en asignaciones particulares es el simple resultado de factores intrapsíquicos. Como afirma Bonny Norton PIERCE (1995): "Necesitamos una teoría de la identidad social que integre el aprendiz y el contexto de aprendizaje, y el modo en que las relaciones de poder en el mundo social afectan a la interacción social entre aprendices y profesores y entre iguales" (pág. 7).

En una ocasión similar, los compañeros de clase de un estudiante varón negro, que estaban en proceso de rememorar en grupo sus historias personales, le pidieron que compartiera sus experiencias de crecimiento. Él respondió: "¿Cómo podéis pedirme que hable cuando, durante tantos años de mi vida, me han quitado mi voz, la voz de mi pueblo?" Sin hacer caso de las alusiones obviamente llamativas de esta poderosa aseveración, la comprensión conceptual del racismo en esta aula se reducía al mundo individual de la experiencia. En otras palabras, atrapados en el paradigma del individualismo, los estudiantes blancos no interpretaban los actos de racismo como sociales e institucionales. El racismo se psicologizaba en comportamiento individual y patológico. Como tal, cualquier opresión a lo largo de líneas raciales se desarticulaba de la supremacía blanca.

© Ediciones Morata, S. L.

Por consiguiente, se recibía al estudiante negro con simpatía por tener que afrontar un tratamiento tan duro de "esas personas" pero nunca se le recompensaba con la reflexión autocrítica y social anticipada que él buscaba de sus colegas blancos inmediatos, con el reconocimiento de que es responsabilidad de los blancos transformar estas desigualdades socioculturales institucionalizadas. El estudiante negro no volvió a participar en los debates de la clase [10].

La "blancura" ha sido un marcador de posición social refrendado sociopolítica e institucionalmente en los Estados Unidos. Los patrones culturales racializados están incrustados en las prácticas e instituciones de los Estados Unidos blancos. Como John Ogbu señala: "Los sentimientos de aversión, repugnancia y asco que [las imágenes negativas de otros grupos raciales] evocan se incorporan en la cultura del grupo dominante y los niños los aprenden 'naturalmente' como aprenden otros aspectos de su cultura" (1987, pág. 260).

Las instituciones educativas continúan perpetuando el racismo cultural por medio de su currículum (por ejemplo, qué valores, creencias, voces y representaciones de la historia, la identidad y la diferencia se incluyen [y de quién son]), los supuestos y estilos de enseñanza de los profesores, y la segregación de hecho de los estudiantes subordinados racialmente vía clasificación precoz de los alumnos. Pero pocos blancos reconocen el efecto que este racismo ha tenido en la conformación de nuestros propios valores, creencias, intereses personales y sociales y acciones. Con la ayuda de la profesora, los estudiantes no se veían a sí mismos como blancos, privilegiados y perpetuadores, conscientemente o no, del racismo y otras formas de discriminación. No se los animaba a explorar la historia de la racialización de las identidades, lo que revela con claridad cómo la supremacía blanca ha sido históricamente un mecanismo importante de producción y reproducción cultural en los Estados Unidos, es decir, cómo cientos de años de dominación anglosajona han sido una parte fundamental (en comparación con un rasgo externo o separado) de la mayoría de las prácticas culturales institucionales y cotidianas en esta sociedad. Los participantes en el aula no comprendían cómo la estructura psicológica de los individuos —el vehículo a través del cual los investigadores y los profesionales prácticos ven e interpretan el mundo— está, entre otras cosas, guiada racialmente [11].

Mi experiencia ha sido que la pedagogía del tipo basado en modelos psicológicos del individuo unificado produce futuros profesores que creen realmente que pueden estar libres de sesgo en sus aulas. No reconociendo la blancura como una identidad racial, la mayoría de los blancos se ven a sí mismos como libres de raza y menos étnicos que "otros" y, en consecuencia, dan por sentados los privilegios que ellos obtienen por este marcador racial cargado ideológicamente (Alba, 1990; Allen, 1994; Dyer, 1997; Frankenburg, 1993, 1994, 1997; Franklin, 1995; Fusco, 1988; Hill, 1997; hooks, 1992; Macintosh, 1990; McCarthy y Crinchlow, 1993; McIntyre, 1997; McLaren, 1994; Roediger, 1994). Por ello, es esencial que los educadores y ciudadanos dirijan preguntas a la centralidad táci-

[10] La información adicional sobre las jóvenes negras, la mujer blanca que participó en el ejercicio de matemáticas y el hombre negro se tomó de conversaciones que mantuve con ellos después de clase.

[11] Para un debate amplio de la historia y los efectos de la blancura y el racismo en la identidad y las percepciones, véase Leistyna, 1998b.

© Ediciones Morata, S. L.

ta de la identidad blanca masculina de clase media y heterosexual. Como insiste Peter McLAREN (1994):

> A menos que demos a los estudiantes blancos un sentido de su propia identidad como una etnia emergente, naturalizamos la blancura como un marcador cultural frente al cual se define la Alteridad... Los grupos blancos tienen que examinar sus propias historias étnicas de manera que sea menos probable que juzguen sus propias normas culturales como neutrales y universales.
>
> (Pág. 59.)

En los cursos de graduados que yo imparto en los que se analizan los problemas de la blancura y otras formas de opresión, hay siempre profesores que argumentan en contra de atraer la atención hacia las diferencias raciales y otras discrepancias culturales. "Veo a mis chicos como individuos, no veo el color" es una respuesta común. Sin embargo, por muy bienintencionados que sean, esta falta de reconocimiento y tratamiento de estos marcadores ideológicos tiene consecuencias negativas. Como Sonia NIETO (1992) afirma:

> En esta línea de razonamiento, ver las diferencias es ver defectos e inferioridad. Así, ser ciego al color puede dar como resultado *negarse a aceptar la diferencia* y por tanto aceptar la cultura dominante como norma; o negar la identidad misma de nuestros estudiantes.
>
> (Pág. 109.)

NIETO no insinúa en modo alguno que el color de la piel predisponga a la conducta; más bien pone de relieve que, en esta sociedad, la construcción sociohistórica e ideológica de la raza y las realidades concomitantes de la racialización y el racismo tienen un impacto espectacular en las prácticas culturales y la experiencia personal. Así, es teóricamente insuficiente y peligroso psicologizar simplemente la experiencia mediante la noción de "individualidad", abstrayéndola de las realidades de las prácticas sociales e institucionales. Articulando los efectos psicológicos de la racialización, Howard WINANT afirma: "A pesar de las exhortaciones tanto sinceras como hipócritas, no es posible ser 'ciego al color', pues la raza es un elemento básico de nuestra identidad" (1995, pág. 31).

Una profesora de escuela elemental que asistía a uno de mis cursos para graduados en la Universidad de Massachusetts cuenta la historia siguiente. Observó a un grupo de 13 niños de entre 3 y 5 años de edad, a los que se pidió que se describieran a sí mismos. Los niños, mirando imágenes propias, respondieron: "feliz", "enfadado", "triste", "aburrido", etc. Luego comenzaron a describir su ropa. El aspecto final de la investigación se relacionaba con el color de la piel. Cuando le correspondió describirse a la niña afroamericana,

> se puso repentina y extraordinariamente azorada y muy inquieta. Al principio dudó y luego, sin convicción, se describió a sí misma como "blanca". Un niño euroamericano chilló con todas sus fuerzas: "¡Negra, negra, eres negra!" Con mucha vergüenza, la niña se resignó a decir "morena" [12].

[12] Esta cita se tomó de la profesora que actuaba como observadora. La identificación con la blancura recuerda la investigación realizada por Kenneth CLARK (1955), un profesor de psicología en el City College de Nueva York, en la que los niños negros implicados en el estudio decidieron identificarse con las muñecas blancas frente a las muñecas negras. Este incidente recuerda también el tema central de *The Bluest Eye* (1970) de Toni MORRISON.

© Ediciones Morata, S. L.

La niña de la India se identificó también como blanca, aun cuando su tono de piel era más oscuro que el de la afroamericana. El niño mejicano "simplemente dijo '*blanco*' y se retiró luego del grupo". La profesora comentaba después:

> Es importante advertir que ninguno de los estudiantes, aunque eran muy pequeños, tenía problemas para distinguir los siete colores básicos. Las dificultades comenzaron cuando ellos debían describir su propio color de piel. Cuando fue mi turno para describirme a mí misma, los estudiantes se ofrecieron a identificar mi color de piel. Del grupo entero, sólo dos niños euroamericanos me etiquetaron, con indecisión además, como morena. No fue hasta que me describí a mi misma como morena cuando el niño mejicano consintió en unirse al grupo con una gran sonrisa. En descripciones posteriores, advertí una propensión de todos los niños no blancos a describirse a sí mismos como morenos.

A partir de esta anécdota está claro que el proceso de racialización, sin importar si decidimos reconocerlo y estudiarlo o no, comienza a una edad temprana. Los niños revelan no sólo un estigma interiorizado sobre el color, sino también cómo la blancura ha llegado a significar la norma, y además a servir como marcador de inteligencia y belleza. Parecía evidente a los estudiantes que la mujer dominicana sólo podía ser "una profesora" si era blanca. Cuando los atributos positivos de inteligencia y poder se identificaron luego como pertenecientes a una persona morena, los niños hallaron repentinamente alivio, solidaridad y motivación en sus identidades raciales. La vuelta del niño mejicano al grupo simboliza el proceso necesario de ruptura de la opresión interiorizada y la ambivalencia transcultural.

El curso de investigación clínica en Harvard que he descrito no hace absolutamente nada encaminado a preparar a los educadores para afrontar un apuro de este tipo. No les ayuda a desarrollar las herramientas interpretativas para comprender y utilizar este incidente como un momento pedagógico para tratar las realidades del racismo y la blancura, o cualquier forma de exclusión, si vamos a eso. Estos cursos para graduados no proporcionan oportunidad para que los estudiantes desarrollen la presencia de ánimo (es decir, la conciencia crítica) necesaria para comprender lo que constituye la diferencia y cómo el referente dominante moldea la "Alteridad". En la mayoría de los casos, los profesores descualificados simplemente barren estas formas de discriminación ocultándolas bajo la alfombra con la falsa esperanza de que sencillamente desaparecerán.

Dentro del ambiente acrítico y abstracto de este curso de investigación, los estudiantes llegaban a creer que las mentes de las "otras" mentes individuales eran simplemente diferentes, y que esta clase de diversidad estaba bien. El problema central, tal como yo lo veía, era que los participantes en esta clase podían articular con claridad sus propias perspectivas, pero no tenían idea de dónde se generaban estos pensamientos, ni los animaban a explorar estos caminos. Como tal, el referente que utilizaban para definir la "diferencia" —que la profesora describía imprecisamente como "nuestras maneras de comprender"— no se rebatía. ¿Quién es el "nuestro", y cómo se ha convertido en la norma en la exclusión de los "otros"? ¿Por qué algunos retratos culturales se consideran más valiosos que otros, y cómo las relaciones antagónicas que han surgido durante la lucha por un lugar en estas prácticas e instituciones de exclusión han llevado a ciertas actitu-

© Ediciones Morata, S. L.

des hacia visiones del mundo, alfabetizaciones, educación y estilos de aprendizaje diferentes? Si la psicología educativa es realmente "una disciplina científica que se ocupa de producir conocimiento general sobre cómo el proceso educativo afecta a los estudiantes" (ROYER y FELDMAN, 1984, pág. 6), entonces se está forzado a estudiar estas preguntas cruciales; por supuesto debemos hacerlo si vamos a tratar realmente lo que la profesora describió como "las diversas maneras en que las personas llegan a su comprensión" y cómo clases diferentes "de experiencias afectan a la construcción de un aprendiz del conocimiento". Por desgracia, se disuadía de este tipo de investigación en esta aula de graduados.

Dentro de cualquier paradigma relativista de similitudes y diferencias, el grupo dominante en la sociedad se percibe como la norma, y su superabundancia inherente de desigualdades e injusticias no se impugna. De por sí, incluso si los educadores pudieran enseñar con éxito a los hijos de otras personas (suponiendo que estén dispuestos a hacerlo) desde el punto de vista de reconocer lo que traen al aula y basarse en ello, esto no significa que tan pronto como esos niños dejen la seguridad del aula no se enfrenten a formas de exclusión y abuso refrendadas social e institucionalmente.

Un debate en el aula acerca de la política de la identidad y la diferencia plantearía seguramente preguntas peligrosas sobre la relación entre el poder, el capitalismo, el lenguaje, la raza, el género, la clase, la orientación sexual, la identidad y la exclusión. Sin embargo, estas preguntas críticas se evitan en este país a cualquier coste, en su mayor parte, con la ayuda de los discursos de psicología de la corriente principal. Como táctica de diversión, la pedagogía de la corriente principal abstrae simplemente la identidad del aprendiz de las instituciones y prácticas refrendadas socialmente que producen desigualdad, injusticia y resistencia cultural; instituciones y prácticas que al final permanecen intactas.

La desgana para tratar las complejas interrelaciones que constituyen la identidad y la realidad social sirve sólo para fragmentar y desarticular la experiencia de su construcción sociohistórica. En realidad, la fragmentación del conocimiento es en gran parte la norma en la Escuela de Educación para Graduados de Harvard. Una refutación común entre el profesorado a los comentarios críticos e interdisciplinares es: "Ése no es nuestro campo particular de estudio, eso es política". Como Noam CHOMSKY afirma en respuesta a la pregunta "¿Cómo puede usted hablar sobre desarrollo moral y violencia sin hacerlo sobre los ambientes sociales, culturales y económicos más amplios en los que las personas viven y se desarrollan?":

> ¡No puedes! Por otra parte, si simplemente hablas del mundo utilizando las maneras aceptadas, eso no se llamaría política, eso sería ser razonable. Se vuelve "ideológico" o extremista cuando se desvía de los patrones acordados.
>
> (CHOMSKY, LEISTYNA y SHERBLOM, 1996, pág. 125.)

Esta desarticulación del conocimiento, vía la fragmentación de las disciplinas, sirve para oscurecer la conciencia política; la claridad se puede lograr sólo mediante una visión interdisciplinar del mundo, aquello a lo que C. Wright MILLS (1959) se refiere en su libro como "la imaginación sociológica".

La desarticulación de lo social y lo psicológico no es sorprendente en una escuela de educación que aloja sus cursos sobre alfabetización y adquisición del

© Ediciones Morata, S. L.

lenguaje en el Departamento de Desarrollo Humano y Psicología, con muy poca relación con el Departamento de Aprendizaje y Enseñanza; como si la razón de que millones de personas en este país sean analfabetas tuviera que ver predominantemente con los procesos cognitivos, internos y no con el clima sociopolítico del aula y la sociedad más amplia. Como Jim GEE (1990, pág. 6) propone al debatir el llamado problema de fracaso de los estudiantes: "Necesitamos cuestionar varios supuestos de 'sentido común' heredados de la disciplina de la psicología":

1. El pensamiento y el habla son funciones de la mente individual.
2. La alfabetización es una destreza mental individual que implica la capacidad para leer y escribir.
3. La inteligencia, el conocimiento y la aptitud son estados de la mente individual.

Dentro de estos supuestos de mundo cerrado que GEE impugna, la responsabilidad del éxito, o la falta de él, reside dentro del individuo. De acuerdo con ello, los problemas se individualizan lejos de las condiciones sociales dentro de las cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje. En el mejor de los casos, esto lleva a una meritrocracia ruin que culpa a las víctimas y exige a todos levantarse a sí mismos por sus propios recursos. En el peor de los casos, apoya la idea de que la razón para que ciertos grupos tengan una falta desproporcionada de "éxito" en las escuelas y el lugar de trabajo es que, como se defiende en *The Bell Curve*, estas personas son inferiores rotunda y biológicamente a la corriente principal blanca.

Descartando estas dos conclusiones fundamentalmente racistas y opresivas, los educadores tienen que entender que el pensamiento, el habla, el conocimiento y la alfabetización son funciones de los grupos sociales, y que la "inteligencia y la aptitud evaluadas por medio de los tests son medidas construidas artificialmente de aspectos de las prácticas sociales sacados fuera de contexto y atribuidos a los individuos" (GEE, 1990, pág. 7). Los educadores críticos tienen que poner de relieve la naturaleza social de la mente, la naturaleza ideológica de la percepción y el hecho de que la manera en que aprendemos a pensar y sentir es el producto de los grupos a los que pertenecemos y que valoramos. Si una asignatura espera verdaderamente "explorar las diversas maneras en que las personas llegan a su comprensión" y "las clases de experiencias que afectan a la construcción de un aprendiz del conocimiento", como afirmaba la profesora de Harvard, entonces necesitamos alejarnos de inmediato del vacío de personalidad. Pues, dentro de este espacio abstracto, las realidades psicológicas de instituciones opresivas como la supremacía blanca pasan inadvertidas y, así, indemnes.

Bibliografía

ALBA, R. D. (1990). *Ethnic identity:The transformation of white America*. New Haven: Yale University Press.

ALLEN, T. (1994). *The invention of the white race*. Londres. Verso.

AU, K. H. y JORDAN, C. (1981). "Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution". En H. T. TRUEBA, G. P. GUTHRIE y K. H. AU (Eds.), *Culture and the bilingual classroom*. Rowley, MA: Newbury House.

© Ediciones Morata, S. L.

BAKHTIN, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona. Gedisa, 1999).
—, LEISTYNA, P. y SHERBLOM, S. (1996). "A dialogue with Noam Chomsky". En P. LEISTYNA, A. WOODRUM y S. SHERBLOM (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
CLARK, K. (1955). *Prejudice and your child*. Boston: Beacon.
DU BOIS, W. E. B. (1935). *Black Reconstruction in America, 1860-1880*. Nueva York: Atheneum.
DYER, R. (1997). *White*. Nueva York: Routledge.
FRANKENBURG, R. (1993). *The social construction of whiteness: White women, race matters*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
— (1994). "Whiteness and Americanness: Examining Constructions of race, culture, and nation in white women's narratives". En S. GREGORY y R. SANJEK (Eds.), *Race*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
— (1997). *Displacing whiteness: Essays in social and cultural criticism*. Durham, NC: Duke University Press.
FRANKLIN, J. H. (1995). "Ethnicity in American life: The historical perspective". En A. AGUIRE y D. Baker (Eds.), *Sources: Notable selections in race and ethnicity*. Guilford, CT: Dushkin.
FUSCO, C. (1988. Diciembre). "Fantasies of oppositionality". *Afterimage*.
GEE, J. P. (1990). "Discourses, socio-culturally situated educational theory, and the failure problem". Trabajo presentado en la University of Delaware.
— (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.
GREEN, D. (1987). *The language of politics in America: Shaping political consciousness from McKinley to Reagan*. Londres: Cornell University Press.
HEATH, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
HERRNSTEIN, R. y MURRAY, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.
HILL, M. (1997). *Whiteness: A critical reader*. Nueva York: New York University Press.
hooks, b. (1992). Black looks: *Race and representation*. Boston: South End Press.
— (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Nueva York: Routledge.
KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1996). "A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory". En P. LEISTYNA, A. WOODRUM, y S. SHERBLOM (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review Press.
—, STEINBERG, S. y GRESSON, A. (Eds.). (1996, 1997) *Measured lies: The bell curve examined*. Nueva York: St. Martin's Press.
LEISTYNA, P. (1998). "Veritas: The fortunes of my miseducation at Harvard". *Presence of mind: Education and the politics of deception*. Boulder, CO: Westview.
— (1998b). "Racenicity: The whitewashing of ethnicity". En *Presence of mind: Education and the politics of deception*. Boulder, CO: Westview.
MACINTOSH, P. (1990, invierno). "White privilege: Unpacking the invisible knapsack". *Independent School*.
MCCARTHY, C. y CRINCHLOW, W. (1993). *Race, identity, and representation in education*. Nueva York: Routledge.
MCINTYRE, A. (1997). *Making meaning of whiteness: Exploring racial identity with white teachers*. Albany: State University of New York Press.
MCLAREN, P. (1994). "White terror and oppositional agency". En D. GOLDBERG (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader*. Cambridge: Blackwell.

© Ediciones Morata, S. L.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning.* Londres: Edward Arnold.
Michaels, S. (1981). "Sharing time: Children's narrative styles and differential access to literacy". *Language in Society, 10,* págs. 423-442.
Mills, C. Wright (1959). *The sociological imagination.* Londres: Oxford University Press. (Trad. cast.: *La imaginación sociológica.* México. Fondo de Cultura Económica, 1986, 11.ª ed.)
Moll, L. (1990). *Vigotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.* Nueva York: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.* Buenos Aires, AIQUE, 1993.)
—, Díaz, S. y Lopes, L. M. (1991). "Making contexts: The social construction of lessons in two languages". En S. Arivzu y M. Saravia-Shore (Eds.), *Cross-cultural and communicative competencies.* Nueva York: Horizon.
Morrison, T. (1970). *The blue eyes.* Nueva York: Washington Square. (Trad. Cast.: *Ojos azules.* Barcelona. Ediciones B, 1994.)
Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education.* Nueva York: Longman.
Ogbu, J. (1987). "Variability in minority responses to schooling: Nonimmigrants vs. immigrants". En G. Spindler y L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Pierce, B. N. (1995, Primavera). "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly, 29* (1).
Roediger, D. (1994). *Towards the abolition of whiteness.* Nueva York: Verso.
Royer, J. y Feldman, R. (1984). *Educational psychology: Applications and theory.* Nueva York: Knopf.
Sullivan, E. (1990). *Critical psychology and pedagogy: Interpretation of the personal world.* Nueva York: Bergin & Garvey.
Voloshinov, V. N. (1986). *Marxism and the philosophy of language.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El marxismo y la filosofía del lenguaje.* Madrid. Alianza, 1992.)
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica, 1995, 3.ª ed.)
Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada.* Madrid, Visor, 1993.)
Winant, H. (1995). "Dictatorship, democracy, and difference: The historical construction of racial identity". En M. P. Smith y J. R. Feagin (Eds.), *The bubbling cauldron: Race, ethnicity, and the urban crisis.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO IV

Un intercambio de miradas

Por Suzanne GALLAGHER

> No somos independientes de las fuerzas sociales e históricas que nos rodean; todos estamos atrapados en un punto particular en la red de esa realidad... [Nuestro] proyecto es comprender cuál es ese punto en la red, cómo construye nuestra perspectiva y las maneras en que limita insidiosamente nuestra visión.
>
> (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 302.)

Antes de que yo me hubiera formado un juicio del verdadero reto que la cita anterior podría transmitir a los psicólogos educativos, tuve una comprensión momentánea de que su significado era importante para mí personalmente. KINCHELOE y STEINBERG (1993) me presentaban la posibilidad de una psicología educativa posformal. Estaban animándome en el trabajo de hacerme consciente de mi propia "herencia ideológica" y su relación con las "creencias y estructuras de valores, intereses y preguntas" (pág. 302) vinculados con la vida profesional de un psicólogo educativo. Éste es un trabajo importante, pues tenemos no sólo el derecho sino la responsabilidad de leer, comprender y transformar (FREIRE y MACEDO, 1987; GIROUX, 1987) nuestra experiencia de ser un aprendiz-profesor de la disciplina. Necesitamos reconocer cómo nuestra manera, dada por supuesta, de pensar desde dentro del sistema de elaboración de significado de la disciplina repercute en el proceso educativo en formas quizá no pretendidas. El trabajo es crítico porque, más allá de la cuestión de la teoría, la disciplina influye en la vida e, incluso más directamente, en el cuerpo de los niños que han quedado enredados en su estructura (FOUCAULT, 1995; FREIRE y FAUNDEZ, 1992). Sin embargo la disciplina "funciona" y da significado por medio de supuestos por lo general no examinados. Podemos hacernos conscientes y críticos de estos supuestos cuando "nos echamos un paso atrás del mundo tal como estamos acostumbrados a percibirlo" (KINCHELOE, 1993, pág. 109) y aprendemos a ver y a "leer" la disciplina de manera diferente.

Mi propósito en este capítulo es centrarme en el discurso de la disciplina como una manera de entrar en la conversación sobre la perspectiva de construir una psicología educativa posformal que apoye una pedagogía crítica. Deseo

© Ediciones Morata, S. L.

hacer problemática la visión modernista y comúnmente aceptada de la disciplina de la psicología educativa como un cuerpo "neutral" de conocimiento que tiene como meta facilitar una enseñanza y un aprendizaje más eficaces. Animado por un escepticismo foucaultiano respecto a las ciencias humanas, me centro en cómo el discurso de esta moderna disciplina está relacionado con el modo en que las sociedades modernas manejan y regulan a sus ciudadanos (FOUCAULT, 1995). Una de las maneras en que este gobierno se realiza es mediante tecnologías de poder que autorizan a los que están incrustados en su red de elaboración de significado a nombrar y definir a las personas, especialmente como "normales" o "anormales". De esta manera, la disciplina proyecta su "mirada normalizadora" (FOUCAULT, 1995). Yo devuelvo la mirada normalizadora de la disciplina con una mirada crítica viendo el discurso de la disciplina en su complejidad contextual.

Gran parte de este trabajo está guiado por la pregunta de quién se beneficia (STAR, 1991). Es una cuestión de poder y una pregunta de a quién sirve el discurso (FOUCAULT, 1980c). Leyendo el discurso de manera diferente y cuestionando sus supuestos no examinados, se hace posible criticar la herencia ideológica de la disciplina. Es posible también participar en la construcción de una psicología educativa posformal más crítica, una que esté comprometida con la justicia social.

La importancia de leer intertextualmente

Una preocupación importante en los empeños educativos es la alfabetización. Esto no preocupa menos a los psicólogos educativos y estudiantes de la disciplina. Sin embargo, hay diferencias en cómo los especialistas en pedagogía consideran las nociones de alfabetización, especialmente la lectura.

La lectura se entiende a menudo en el sentido mecánico de descodificar las palabras y sus significados. La metáfora del consumo (SCHOLES, 1985) se utiliza con frecuencia, pues se asigna a menudo a los lectores el rol de "consumidores" de textos a los que se anima a "morder" y "masticar" la información encontrada allí. Los lectores buscan con frecuencia "digerir" el significado del texto con la esperanza de interiorizarlo de manera que se pueda convertir en un recurso susceptible de utilizarse en algún momento futuro. La alfabetización, desde esta perspectiva, es una cuestión de adquirir las destrezas técnicas para poder acceder a la información que el autor desea transmitir. Los profesores adoptan a menudo una posición de ayudar a los estudiantes en la interpretación de los textos "de manera que la verdad [del texto] se pueda revelar" (SCHOLES, 1985, pág. 13).

Siguiendo esta connotación de la lectura, los profesores y estudiantes asumen del mismo modo una postura casi reverencial (SCHOLES, 1985) ante los manuales, pues se los considera fuentes autorizadas del discurso de la disciplina, o "cornucopias virtuales de bases de conocimiento" (HOUTZ y LEWIS, 1994, pág. 5). Se entiende que el significado está *en el texto*. El texto contiene un sitio autorizado de "verdad". Por ejemplo, se considera que los manuales reúnen el conocimiento que la disciplina desea transmitir a generaciones futuras; como dice KUHN, son "vehículos pedagógicos" (1970, pág. 137). Este modo de "lectura" encaja con el "modelo de transmisión" o "bancario" de la educación (FREIRE, 1970).

© Ediciones Morata, S. L.

Los educadores críticos consideran otro sentido de lectura. Desde una perspectiva crítica, los textos dominantes de una comunidad de discurso se entienden como artefactos sociales (APPLE, 1991; ARONOWITZ y GIROUX, 1991). Así, los textos se ven como las construcciones sociales de los miembros de una comunidad científica particular incrustada en un sistema particular de elaboración del significado, es decir, como herencia ideológica. Los textos se sitúan en una red de otros textos; en otras palabras, tienen contextos político, histórico y social. Como SCHOLES (1985) explica, todos los textos existen "intertextualmente". Si los contextos ideológico, político, económico y social de cualquier texto se ignoran, la consecuencia es entonces una forma de analfabetismo. Sandra HARDING (1996) deja claro un punto similar para los participantes en las ciencias naturales, insistiendo en que, si los científicos se niegan a reconocer, examinar y criticar las posiciones ideológicas, políticas y culturales de su discurso, entonces esos científicos son analfabetos.

Los psicólogos educativos tienen que considerar los textos de su propia comunidad discursiva en su intertextualidad, su red de significado construido. El enfoque ha de cambiar de una lectura y consumo pasivos de textos aceptados como fuentes autorizadas de conocimiento y práctica neutrales generados científicamente a una lectura del discurso de la disciplina con un análisis activo y crítico de los contextos que hicieron el texto posible. Los psicólogos educativos críticos asumen que un discurso representa siempre una cosmovisión particular y sirve a los intereses de un grupo particular. Cualquier discurso (incluido éste) incita múltiples contratextos que ofrecen una crítica. Esto abre la posibilidad de una alfabetización crítica.

El discurso de la psicología educativa está incrustado dentro de un sistema particular de elaboración del significado, una cosmovisión modernista que utiliza una racionalidad técnica para resolver los problemas de la educación. Esta cosmovisión modernista es la cuestión a la que me dirijo ahora. Presento un contratexto perturbando esta cosmovisión modernista en un intento de hacer más perceptible su herencia ideológica, particularmente la racionalidad técnica.

Psicología educativa y una cosmovisión modernista

La herencia ideológica de la psicología educativa procede de su integración en una cosmovisión modernista. El razonamiento científico se entiende como la base del desarrollo del conocimiento y el progreso en la sociedad. El programa modernista está dirigido a descubrir y expresar la "verdad" sobre el mundo objetivo para poder predecirlo y controlarlo. Los psicólogos educativos dominantes perseveran en la creencia de que el discurso de su disciplina se desarrolla y regula mediante actividad científica rigurosa (CHERRYHOLMES, 1988) produciendo un cuerpo neutral de conocimiento sistemático. Se piensa que las aplicaciones de esta base de conocimiento a la práctica de la enseñanza (es decir, las prácticas discursivas de la disciplina) producen efectos que son "ilustradores y fortalecedores y que, así, permiten la acción efectiva" (USHER y EDWARDS, 1994, pág. 48).

La influencia de esta moderna disciplina de la psicología educativa es ubicua, y su autoridad es evidente en la frecuencia con la que su investigación, construc-

© Ediciones Morata, S. L.

tos y prácticas inspiran la vida del aula, los programas de formación del profesorado y la conversación pública en torno a la reforma educativa. Un grupo significativo de miembros dentro de la disciplina son optimistas con respecto al potencial de ésta para mejorar la experiencia educativa. Por ejemplo, los autores del *Handbook of Educational Psychology* (BERLINER y CALFEE, 1996) declaran:

> Es evidente que nuestro campo ha sido y continúa siendo sumamente productivo y notablemente influyente. Sus hallazgos, conceptos, métodos y puntos de vista los adoptan a menudo los especialistas en otras disciplinas y cruzan una amplia gama de actividades de investigación y evaluación... El campo está vivo y creciendo.
>
> (Pág. 1020.)

El razonamiento científico —es decir, la racionalidad técnica— que proporciona la base y el fundamento de la disciplina a menudo no se cuestiona. La racionalidad técnica es el sistema de elaboración del significado que refleja "los propósitos, intereses y valores básicos del grupo" (VAN DIJK, 1993a, pág. 258); específicamente, la predicción y el control de la realidad objetiva por medio de métodos neutrales, científicos. Las preguntas que surgen en el entorno educativo se pueden construir sólo como preguntas técnicas. A menudo esto significa que los fenómenos se deben reducir a variables triviales de manera que se puedan manipular por métodos científicos (KINCHELOE, 1993). Sin embargo, ello significa también que las preguntas políticas, sociales y culturales se refunden como preguntas técnicas. El resultado es una veneración a la técnica.

Los autores de manuales de psicología educativa articulan la garantía de que sus textos ayudarán a los profesores que todavía no ejercen a "lograr las tareas de la enseñanza" (GAGE y BERLINER, 1991, pág. 47) y están escritos de manera que los estudiantes de la disciplina "tengan la base para convertirse en un [profesor] experto" (WOOLFOLK, 1995, pág. 18). Esta "nota prometedora" sobreentendida (SOYLAND, 1994) es particularmente atractiva para los estudiantes de psicología educativa, que a menudo son profesores antes de su ejercicio, dispuestos a aprender una disciplina que promete ayudarles en su práctica futura. Se anima a los profesores que todavía no ejercen a consumir el discurso de esta disciplina modernista, que les asegura que la experiencia es suya si están dispuestos a utilizar el esfuerzo de aprender las "verdades" de la disciplina.

Enturbiar la visión modernista

Sin embargo, el entusiasmo por el carácter progresista de la disciplina no se extiende por el campo de la educación. Un número cada vez más numeroso de miembros de la comunidad de la psicología educativa presentan perspectivas alternativas y hablan con voces que se sitúan a la vez dentro de la disciplina y frente a ella (LENZO, 1995). Algunos psicólogos educativos reconocen que hay dinámicas adicionales en funcionamiento en la disciplina que no son progresistas. Preguntan si los profesores que todavía no ejercen aprenden a ser trabajadores intelectuales críticos (GIROUX, 1988) o aprenden en realidad a pensar estrechamente desde dentro de la racionalidad implícita de la disciplina. A los psicólogos educativos críticos les molesta lo que realmente sucede cuando se inicia a los

© Ediciones Morata, S. L.

recién llegados a la disciplina, cuando los "novicios se convierten en miembros de las comunidades de profesionales prácticos" (DOYLE y CARTER, 1996, pág. 27). Lo que los profesores que todavía no ejercen aprenden ¿es en realidad una forma de desadiestramiento por enculturación en el discurso de la disciplina (KINCHELOE, 1993)? Es posible que los profesores que todavía no ejercen estén colaborando entusiástica, aunque inconscientemente, en su propia descualificación. Los psicólogos educativos pueden encontrar instructivas las preguntas de la teoría literaria. Por ejemplo, SCHOLES (1985) observa que puede parecer que un estudiante en un área particular de estudio está aprendiendo la materia, pero

> lo que está aprendiendo verdaderamente es a dar al profesor lo que desea. Parece estar aprendiendo sobre el mundo real verdadero en un lenguaje perfectamente transparente, pero en realidad está aprendiendo a producir una clase específica de discurso, controlado por un paradigma científico particular.
>
> (Pág. 132.)

Aunque el sistema de elaboración de significado del discurso se puede considerar un recurso, un "fundamento"; desde un punto de vista modernista tradicional también presenta una problemática cuando se lee críticamente. Utilizo el término problemática para referirme al proceso de captar un supuesto, es decir, una manera de pensar dada por sentada, y convertirla en una pregunta (CAPUTO y YOUNT, 1993; GIROUX, 1983). Los supuestos pueden permanecer invisibles y tácitos si los principios disciplinares de la disciplina se consideran normativos. USHER (1993) describe apropiadamente a los psicólogos educativos como "envueltos" en una comprensión implícita de la disciplina como un cuerpo científico, neutral de conocimiento. El discurso en este sentido puede ser peligroso, ya que puede "trabajar a nuestras espaldas de modos poderosos y constrictivos" (GITLIN, 1990, pág. 444). Sin embargo, cuando los supuestos se hacen explícitos y planteamos preguntas serias, podemos transformar nuestra manera de pensar sobre la disciplina.

Existe una problemática en la comprensión del discurso mismo. Desde una perspectiva positivista-empirista, un discurso se considera como un cuerpo neutral de conocimiento producido por medio de la práctica científica; se "refiere a lo que se dice y escribe y pasa más o menos por pensamiento e intercambio de ideas ordenados" (CHERRYHOLMES, 1988, pág. 2). Esta comprensión se convierte en problemática cuando hacemos resaltar el carácter constructivista social del discurso. Una perspectiva crítica reconoce un discurso como un artefacto de la cultura (APPLE, 1991; ARONOWITZ y GIROUX, 1991) y el resultado de "intercambios situados históricamente entre las personas" (GERGEN, 1985, pág. 267). Un discurso expresa a través de su "contenido y forma, construcciones particulares de la realidad, maneras particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de conocimiento posible" (APPLE, 1991, pág. 49). Los discursos se desarrollan a partir de lugares sociales y políticos específicos y son producto de negociaciones sociales tanto como procesos científicos (GERGEN, 1985).

Los manuales como expresiones primarias de discurso presentan una ilustración de esta problemática. Como generalmente se escriben en un estilo práctico, desapasionado (GAGE y BERLINER, 1991), representan la característica de "realismo narrativo"; es como si "informaran de una realidad preparada ya existente"

© Ediciones Morata, S. L.

(USHER y EDWARDS, 1994, pág. 150). Una afirmación como "Durante el siglo XX se hizo posible medir las diferencias individuales en inteligencia" (GAGE y BERLINER, 1991, pág. 50) ejemplifica esta característica, ya que parece como si se estuviera informando de un hecho científico neutral. Con este paso, los científicos que desarrollaron estos procedimientos de medición se vuelven invisibles, junto con sus sesgos ideológicos, políticos y culturales propios. De esta manera, el discurso presenta los problemas que rodean la medición de la inteligencia como una cuestión técnica, y al mismo tiempo enmascara las luchas políticas que infestan la historia de la disciplina con respecto a esta cuestión.

Se debe acometer una lectura crítica del discurso no para comprobar las reivindicaciones de conocimiento de la disciplina o sus "verdades" neutrales. Por el contrario, es necesaria una lectura crítica, porque los discursos son sitios de lucha social (MCNAY, 1994) y las "verdades" de la disciplina se entienden como incrustadas en esas luchas. A diferencia de una perspectiva positivista-empirista, un análisis crítico reconoce las funciones activas y sociales del discurso de una disciplina y el carácter constructivo de un discurso (LUKE, 1995). La "verdad" de un discurso se entiende como el producto de la actividad social empapada en relaciones de poder. Y, sin embargo, los psicólogos educativos parecen olvidar que no descubren sino inventan el conocimiento que aplican (CAPUTO y YOUNT, 1993, pág. 7). Los discursos son prácticas sociales que "forman sistemáticamente los objetos de los que hablan" (FOUCAULT, 1972, pág. 49).

Socialización o normalización

La opinión de FOUCAULT (1995) es que el conocimiento y el poder de las disciplinas modernas están íntimamente relacionados con el control y la regulación de las poblaciones. Esto perturba nuestra comprensión de sentido común del conocimiento científico de una disciplina, que da a las personas poder para actuar de modos más progresistas. El poder de un discurso se desarrolla gradualmente con el tiempo. Por ejemplo, el discurso de la psicología educativa no apareció en la escena educativa independiente y coherente; por el contrario, la disciplina se desarrolló a medida que prácticas que apuntaban a manejar a los estudiantes se recogieron de varios emplazamientos locales. La escolarización universal, la revolución industrial, los cambios en la demografía y factores similares impulsaron a las escuelas a determinar procedimientos eficaces para manejar y poner orden en sus crecientes poblaciones. "Se inventaron y organizaron" prácticas específicas "a partir de los puntos de partida de las condiciones locales y las necesidades particulares... por partes" (FOUCAULT, 1980b, pág. 159). Más tarde, estas estrategias locales se reunieron para formar un discurso generalizado y unificado (FRASER, 1989).

Una revisión de la historia de la psicología educativa ilustra este punto. Por ejemplo, HILGARD (1996) advierte que, en la última parte del siglo XIX, antes de que la teoría educativa y la formación del profesorado se centralizara en instituciones de enseñanza superior, "la mayoría de las adaptaciones de la educación... las hacían los administradores escolares" (pág. 992). Procedimientos distintivos como las clases graduadas o el mantenimiento de registros de asistencia y progresos de los alumnos proporcionaron tanto un sentido de "orden" como los méto-

© Ediciones Morata, S. L.

dos precisos para gobernar a los estudiantes en situaciones locales (HILGARD, 1996). Otro ejemplo conocido es el trabajo de BINET y SIMON elaborado en Francia al final del siglo XIX. Con el mandato de la educación universal, se pensaba que la necesidad de clasificar a los estudiantes era una manera de poner orden en un sistema educativo en transición. El encargo de BINET era "construir un instrumento para clasificar a los alumnos que rendían mal en la escuela" (MENSH y MENSH, 1991, pág. 23). Así, la industria de las pruebas estandarizadas tuvo unos comienzos modestos, desarrollándose a partir de una necesidad local muy específica. Gradualmente, la puesta en práctica de éstas y un gran número de otras prácticas de ordenamiento y gobierno se estableció formalmente y se generalizó.

Para 1910, Edward L. THORNDIKE, conocido después como el padre de la psicología educativa, pudo producir uno de los primeros manuales de la naciente disciplina. En él, alinea la disciplina con el propósito de educación afirmando: "El propósito de la educación es... cambiar [al estudiante] para mejor: producir en él la información, los hábitos, las capacidades, los intereses y las ideas que son deseables" (THORNDIKE, 1910, pág. 4). Noventa años después, eminentes psicólogos educativos tienen un mensaje similar al de THORNDIKE:

> Como la educación se dirige a *causar* cambios deseados en las personas —en su conocimiento, destrezas y actitudes— el descubrimiento de modos de causar estos cambios tiene importancia práctica.
>
> (GAGE y BERLINER, 1991, pág. 14.)

El "descubrimiento" de medios de cambiar a los estudiantes se encuentra en discursos y prácticas refrendados que proporcionan los textos de psicología educativa; es la sustancia de la psicología educativa. El discurso autorizado de la disciplina no reconoce sus comienzos humildes en sitios particulares y locales desarrollados primero como un medio de manejar a los estudiantes; la complejidad contextual de la comunidad discursiva es invisible.

THORNDIKE, GAGE y BERLINER clasificarían probablemente la labor de la disciplina como contribuir a la socialización de los estudiantes. Sin embargo, cuando se lee frente a otros textos, la socialización se ve como "normalización", la "manera amable" (FOUCAULT, 1995) de ordenar y gobernar poblaciones por medio de las ciencias modernas.

La "manera amable" de FOUCAULT es el resultado de su opinión de que toda sociedad ha tenido una manera de controlar a su población. En *Discipline and Punish* (1995), FOUCAULT rastrea el control manifiesto de los monarcas sobre los cuerpos de sus súbditos. Aunque hay un cambio en los tiempos modernos hacia un control más sutil, encubierto, es exactamente igual de corpóreo. La forma moderna de poder expresada en disciplinas como la psicología educativa se logra mediante el aumento de "ordenación de todos los dominios" de la situación educativa junto con los propios estudiantes. Mediante la moderna ciencia de la psicología educativa, se pueden efectuar los "cambios deseados" en el conocimiento, las destrezas y las actitudes de los estudiantes (GAGE y BERLINER, 1991); se puede lograr la producción de hábitos, intereses e ideas "deseables" (THORNDIKE, 1910). Como FOUCAULT (1995) dice, el propósito es hacer al estudiante "dócil" y "útil".

© Ediciones Morata, S. L.

Tecnologías de poder

La labor de hacer a los estudiantes dóciles y útiles se logra mediante el funcionamiento de tecnologías específicas de poder (FOUCAULT, 1995). Éstas se apropian de la descripción de FOUCAULT de la prisión; son notorias y están extendidas en las prácticas discursivas de la psicología educativa. Las tecnologías de poder se introducen como instrumentos simples pero controladores que la disciplina utiliza para imponer homogeneidad y docilidad. Tienen también el efecto simultáneo de construir a los individuos como normales o anormales. Haciéndose conscientes críticamente de estas tecnologías en el discurso de la corriente principal de la disciplina, los psicólogos educativos pueden ver como "extraños" supuestos dados antes por sentado (FOUCAULT, 1995). Cuando las prácticas parecen extrañas, puede ser más fácil interrogarlas y perturbarlas.

FOUCAULT (1995) explica tres tecnologías interrelacionadas de poder: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Los ejemplos siguientes que las ilustran están lejos de ser exhaustivos, pues aquí sólo es posible una breve exposición.

Mediante la *vigilancia jerárquica*, los supervisores asumen una posición apartada y objetiva desde la cual ven a los estudiantes más claramente tanto en un sentido figurativo como literal. Esta tecnología es una especie de "óptica de poder" (DREYFUS y RABINOW, 1982) que indica la alianza entre la visibilidad y el poder (SMART, 1985). Una vez que se ve a los estudiantes, se los puede conocer; cuando se los conoce, se los puede controlar. En un sentido literal, se recomiendan técnicas de vigilancia a los profesores. La "capacidad de estar al tanto" es un atributo, y a menudo se anima a los estudiantes de psicología educativa a que lo cultiven. A los profesores que están al tanto se les dice que han desarrollado "el don de parecer estar al día de lo qué está sucediendo en toda la sala... de tener 'ojos en la coronilla'" (GAGE y BERLINER, 1991, pág. 512). Esto promete un aumento del orden y enfoque de los estudiantes en su trabajo, pues éstos comprenden que los están supervisando continuamente. Para aumentar la economía de la vigilancia, se anima a los profesores a "enseñar a los estudiantes a supervisarse ellos mismos" (WOOLFOLK, 1995, pág. 420).

La vigilancia jerárquica se convierte así en una forma muy eficaz y efectiva de supervisión cuando la mirada de la autoridad se interioriza y los estudiantes comienzan a vigilarse ellos mismos, los unos a los otros y al profesor. Los docentes también interiorizan la mirada de los que tienen autoridad sobre ellos, es decir, los administradores y el público. Se teje constantemente una red de supervisión. FOUCAULT (1995) explica que lo que se instaura es

> una red de relaciones de arriba a abajo, pero también hasta cierto punto de abajo a arriba y lateralmente; esta red "mantiene unida" la totalidad y la atraviesa en su integridad con efectos de poder que se derivan el uno del otro: los supervisores están perpetuamente supervisados.
>
> (Págs. 176-177.)

La vigilancia jerárquica hace visible a los estudiantes y a la situación de enseñanza-aprendizaje y, así, permite la evaluación y el juicio. Los juicios se basan en la norma (JONES, 1990), un estándar, una comparación "con un paradigma

© Ediciones Morata, S. L.

favorecido real o imaginado" (PRADO, 1995, pág. 61). FOUCAULT se refiere a esta evaluación como sanción normalizadora, que él menciona que está en el corazón de cualquier sistema de poder disciplinario (FOUCAULT, 1995). Cualquier ejecución de un estudiante —cualquier conducta o respuesta— se puede juzgar y ordenar según su lugar entre dos polos (bueno y malo) basado en la norma. De esta manera, las ciencias modernas han abierto la posibilidad de diferenciar, o separar "objetivamente" y ordenar, a los estudiantes.

Las sanciones normalizadoras se vuelven obvias al describir el comportamiento del estudiante. El psicólogo educativo sabe qué apariencia tiene el comportamiento "adecuado", aunque a menudo se reconoce que esta sanción está incrustada en contextos culturales y relaciones de poder. WOOLFOLK (1995) proporciona una ilustración pertinente en un popular manual de psicología educativa. Esta autora reconoce que las escuelas estadounidenses "reflejan con frecuencia los valores blancos, anglosajones, protestantes, de clase media y con dominio del varón que han caracterizado la corriente dominante en los Estados Unidos" (pág. 155). Este sesgo se menciona explícitamente en el texto, junto con una expresión de la necesidad de incluir los valores de culturas diversas. Sin embargo, la orientación que juzga como inferiores los comportamientos que no son dominantes se resiste al desplazamiento. Por ejemplo, se insta a los profesores a que "enseñen a los estudiantes directamente cómo ser estudiantes... las cortesías y convenciones del aula... cómo conseguir un turno para hablar... cómo hablar en voz baja" (WOOLFOLK, 1995). Lo que hay que destacar es que, aunque en este manual y otros se reconoce que "cómo nos va en la escuela" muestra los valores de la cultura dominante y se considera como problemático, no se perturba o sustituye como norma. Los estándares de la cultura anglosajona, de clase media y masculina mantienen una posición favorecida, y se utilizan como norma universal para juzgar el comportamiento como adecuado o no. Éstos son los "cambios deseados" que la disciplina pretende efectuar. Se juzga a los niños por su cumplimiento de estas normas.

Lo que un comportamiento puede significar para un estudiante se ignora o margina como poco importante, y sin embargo la conducta de oposición puede ser una respuesta "adecuada" a un sistema educativo opresivo (KOHL, 1994). Por medio de su "mala conducta", los estudiantes pueden estar expresando un intento de recuperar algún control sobre su trabajo en la escuela (EVERHART, 1983). Sin embargo, la "conducta inadecuada" no se ve como un acto de la facultad de acción del estudiante incrustado en contextos políticos y sociales; se clasifica simplemente como demasiadas conductas no deseadas o demasiado pocas conductas deseadas (GAGE y BERLINER, 1991).

El *examen* combina la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora. FOUCAULT (1995) considera esta tecnología de poder una "ceremonia de objetivación" baja y modesta pero muy difundida (pág. 187). Por medio de las múltiples formas de examen (HANSON, 1993), los estudiantes son sometidos a (léase objetivados por) la "mirada" de los que tienen poder, es decir, los que ejercen supervisión y son guardianes de la "norma". La visión del psicólogo educativo se extiende y realza inacabablemente por medio de esta tecnología del examen. Como HARAWAY (1991) explica: "La visión en esta fiesta tecnológica se convierte en glotonería no regulada" (págs. 188-189).

© Ediciones Morata, S. L.

Por medio de los exámenes —de los que el prototipo son las pruebas estandarizadas— se asignan a los estudiantes a lugares en la infame "curva normal". Esta "curva" se ha convertido en la médula espinal de la disciplina, pues representa la aritmética de la normalización. Produce una medida que es ordinal, sin embargo esta medida se presenta como métrica en el discurso de la disciplina. GAGE y BERLINER (1991) han ayudado a crear la ilusión de que tanto los sistemas métricos como ordinales miden de la misma manera insistiendo en que "una razón para la popularidad de los tests es que nos dan una estimación cuantitativa de la capacidad o el logro; *nos dicen cuánto*" (pág. 570, cursiva añadida). WOOLFOLK (1995) dice a sus lectores que "la curva en forma de campana [es] la distribución más famosa porque describe muchos fenómenos físicos y sociales que se producen de modo natural" (pág. 519).

Los psicólogos educativos saben que no deben interpretar mal las medidas métricas y ordinales, es decir, la medida métrica de características físicas (por ejemplo, la talla o el peso) y la colocación ordinal de los fenómenos sociales (por ejemplo, la inteligencia) a lo largo de una curva de distribución. Desde luego, se han dirigido numerosas críticas contra estas distorsiones (por ejemplo, MENSH y MENSH, 1991; LEWONTIN, ROSE y KAMIN, 1996). Los psicólogos educativos saben que los especialistas en tests los crean de tal manera que aparezca la curva normal; en otras palabras, "los elementos y las instrucciones del test se han puesto a prueba para asegurarse de que funcionan y se han escrito luego de nuevo y vuelto a poner a prueba cuando era necesario" (WOOLFOLK, 1995, pág. 517). Los tests se hacen para "funcionar" desde el punto de vista de su capacidad para diferenciar estudiantes; proporcionan y extienden la "mirada normalizadora" de sus artífices. Su norma, vista como neutral, no sesgada y no problemática se combina con la pertinencia; como GAGE y BERLINER (1991) explican, para los "tests de capacidades intelectuales útiles en la sociedad estadounidense moderna, una orientación... de 'clase media' puede no constituir sesgo sino pertinencia" (pág. 90).

Se compara y ordena a los alumnos en grados cada vez más sutiles de "normal" y "anormal", que las tecnologías de las ciencias modernas han hecho accesibles; los estudiantes se han vuelto "calculables y manejables" (ROSE, 1989, pág. 129). A partir de su conducta y sus puntuaciones, se les clasifica y selecciona para formar parte de programas o para excluirlos de ellos, recibiendo oportunidades desiguales e injustas de aprender conocimientos de alto nivel que, de modo poco sorprendente, es semejante a la perspectiva de los que hacen el test. A los profesores se les asigna el puesto de "porteros" (GAGE y BERLINER, 1991) cuando se vuelven diestros en el uso de las tecnologías de disciplina. El discurso incrusta a sus usuarios en su racionalidad, que interpreta mal el privilegio socioeconómico como prueba de inteligencia y la marginación socioeconómica como ineptitud.

Hay una ironía aquí, en la medida en que cuando aumenta la visibilidad del estudiante, las características de construcción social y productivas del examen a menudo se pasan por alto (FOUCAULT, 1995). Los psicólogos educativos no deben olvidar que ellos han construido las categorías y las tecnologías que aplican. Las tecnologías de la disciplina inscriben a los estudiantes en cuanto los describen. A medida que la disciplina mantiene su enfoque estrecho en el aprendiz o el profesor, "excluye como factor" el mundo de la complejidad contextual.

© Ediciones Morata, S. L.

Conclusión

Volvamos a la pregunta planteada al principio de este capítulo: ¿Quién se beneficia? (STAR, 1991). ¿A quién sirve el discurso? Propongo que el discurso de la psicología educativa sirve a todos los estudiantes, pero no equitativamente. El discurso sirve para marginar a algunos estudiantes y privilegiar a otros. Se recompensa a los estudiantes cuando sus experiencias y comprensión del mundo se aproximan a una norma particular e idealizada de la escolarización de la corriente principal en este país, o cuando pueden interiorizar esta norma. Por medio de nuestro consumo sin crítica del discurso de la psicología educativa, por medio de nuestro esfuerzo por extender una base disciplinar de teoría y conocimiento construida sobre supuestos no examinados, y por medio de una "enseñanza" que es más semejante a un "entrenamiento" de los recién llegados, nos hemos convertido en opresores, incluso aunque nosotros estamos oprimidos (FREIRE, 1970) por el discurso de la disciplina.

Una alfabetización crítica con respecto a la disciplina de la psicología educativa es nuestro imperativo ético. La comprensión (y enseñanza) de que el texto y el habla de la disciplina están incrustados en contextos históricos, políticos y sociales nos permite leer contra los textos dominantes. Podemos reconocer entonces la "herencia ideológica" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993) de la disciplina y su complejidad intertextual. Así, la alfabetización crítica abre la posibilidad de un pensamiento posformal y una práctica más reflexiva. Quizá los educadores críticos puedan devolver la mirada normalizadora de la disciplina con una mirada crítica y comenzar a preguntar y reparar el daño infligido diariamente a los niños en el nombre de nuestra disciplina.

Bibliografía

APPLE, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós, 1996.)

— y CHRISTIAN-SMITH, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. Nueva York: Routledge.

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

BERLINER, D. C. y CALFEE, R. C. (Eds.) (1996). *Handbook of educational psychology*. Nueva York: Macmillan.

CAPUTO, J. D. y YOUNT, M. (1993). "Introduction". En J. D. CAPUTO y M. YOUNT (Eds.), *Foucault and the critique of institutions* (págs. 3-23). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

CHERRYHOLMES, C. H. (1998). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. Nueva York: Teachers College Press. (Trad. cast.: *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona. Pomares-Corredor, 1999.)

DOYLE, W. y CARTER, K. (1996). "Educational psychology and the education of teachers: A reaction". *Educational Psychologist*, 31 (1), págs. 23-28.

DREYFUS, H. L. y RABINOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.

EVERHART, R. B. (1983). "Classroom management, student opposition, and the labor process". En M. W. APPLE y L. WEIS (Eds.), *Ideology and practice in schooling* (págs. 114-142). Filadelfia: Temple University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

FOUCAULT, M. (1972). *The archeology of knowledge*. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI, 1979, 7.ª edic.)
— (1980a). "Power/knowledge". En *Power/knowledge: Selected interviews and other writings* (págs. 109-133). C. GORDON. (Ed.) Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta, 1979, 2.ª edic.)
— (1980b). "The will to truth". En *Michel Foucault: The will to truth* (págs. 113-134). A. SHERIDAN. (Ed.) Nueva York: Tavistock.
— (1980c). "Truth and power". En *Power/knowledge: Selected interviews and other writings* (págs. 109-133). C. GORDON (Ed.) Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: "Verdad y poder", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta, 1979, 2.ª edic., págs. 175-189.)
— (1995). *Discipline & punish: The birth of the prison* (2.ª ed.). Nueva York: Vintage. (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid. Siglo XXI, 1986, 5.ª ed.)
FRASER, N. (1989). *Unruly practices: Power, gender, and discourse in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nuea York: Seabury. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2002, 16.ª ed.)
— y FAUNDEZ, A. (1992). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Nueva York: Continuum.
— y MACEDO, D. P. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.)
GAGE, N. L. y Berliner, D. C. (1991). *Educational psychology* (5.ª ed.). Boston: Houghton Mifflin.
GERGEN, K. J. (1985). "The social constructionist movement in modern psychology". *American Psychologist*, 40 (3), págs. 266-275.
GIROUX, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
— (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI, 1992.)
— (1987). "Introduction: Literacy and the pedagogy of political empowerment". En P. FREIRE y D. P. MACEDO, *Literacy: Reading the word and the world* (págs. 1-27). South Hadley, MA: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: "Introducción", En P. FREIRE y D. P. MACEDO: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.)
— (1988). *Teachers as intellectuals*. Nueva York: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-MEC, 1990.)
GITLIN, A. D. (1990). "Educational research, voice, and school change". *Harvard Educational Review*, 60 (4), págs. 443-466.
HANSON, F. A. (1993). *Testing testing: Social consequences of the examined life*. Berkeley: University of California.
HARAWAY, D. (1991). "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective". En D. HARAWAY (Ed.), *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* (págs. 183-202). Nueva York: Routledge.
HARDING, S. G. (Ed.) (1996). *The racial economy of science: Toward a democratic future*. Bloomington: Indiana University Press.
HILGARD, E. R. (1996). "History of educational psychology". En D. C. BERLINER y R. C. CALFEE (Eds.), *Handbook of educational psychology* (págs. 990-1004). Nueva York: Macmillan.
HOUTZ, J. C. y LEWIS, C. D. (1994). "The professional practice of educational psychology". *Educational Psychology Review*, 6 (1), págs. 1-23.

© Ediciones Morata, S. L.

JONES, R. (1990). "Educational practices and scientific knowledge: A genealogic reinterpretation of the emergence of physiology in post-revolutionary France". En S. J. Ball (Ed.), *Foucault and education: Disciplines and knowledge* (págs. 78-104.). Nueva York: Routledge.

KINCHELOE, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

— y STEINBERG, S. R. (1993). "A tentative description of postformal thinking: The critical confrontation with cognitive theory". *Harvard Educational Review*, 63 (3), págs. 296-320.

KOHL, H. (1994). *I won't learn from you: And other thoughts on creative maladjustment*. Nueva York: New Press.

KUHN, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2.ª ed.). Chicago: University Chicago Press. (Trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 2000, 14.ª ed.)

LENZO, K. (1995). "Validity and self-reflexivity meet poststructuralism: Science ethos and the transgressive self". *Education Researcher*, 24 (4), págs. 17-23.

LEWONTIN, R. C., ROSE, S. y KAMIN, L. J. (1996). "IQ: The rank ordering of the world". En S. HARDING (Ed.), *The racial economy of science*. Bloomington: Indiana University Press.

LUKE, A. (1995). "Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis". En M. APPLE (Ed.), *Review of Research in Education* (págs. 3-48). (Vol. 21). Washinton, DC: American Education Research Association.

MCNAY, L. (1994). *Foucault: A critical introduction*. Nueva York: Continuum.

MENSH, E. y MENSH, H. (1991). *The IQ mythology: Class, race, gender, and inequality*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

PRADO, C. G. (1995). *Starting with Foucault: An introduction to genealogy*. Boulder, CO: Westview.

ROSE, N. (1989). "Individualizing psychology". En J. SHOTTER y K. GERGEN (Eds.), *Texts of identity* (págs. 119-132). Londres: Sage.

SCHOLES, R. (1985). *Textual power*. New Haven: Yale University Press.

SMART, B. (1985). *Michel Foucault*. Nueva York: Routledge.

SOYLAND, A. J. (1994). *Psychology and metaphor*. Londres: Sage.

STAR, S. L. (1991). "Power, technology, and the phenomenology of conventions: On being allergic to onions". En J. LAW (Ed.), *Power, technology and the modern world* (págs. 26-56). Oxford: Blackwell.

THORNDIKE, E. L. (1910). *Education psychology*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.

USHER, R. (1993). "Re-examining the place of disciplines in adult education". *Studies in Continuing Education*, 15 (1), págs. 15-25.

— y EDWARDS, R. (1994). *Postmodernism and education*. Nueva York: Routledge.

VAN DIJK, T. A. (1993a). *Elite discourse and racism*. Newbery Park, CA: Sage. (Trad. cast.: *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona. Gedisa, 2003.)

— (1993b). "Principles of critical discourse analysis". *Discourse & Society*, 4 (2), págs. 249-283.

WOOLFOLK, A. (1995). *Educational psychology* (6.ª ed.). Boston: Allyn Bacon.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO V

Eugenesia, evolución y educación de sordos

Por Lana KRIEVIS y Karen ANIJAR

La ideología está en todo y en todos. Leer el cuerpo como una entidad ontológica (resistiendo los biologismos esencialistas) lo reconstruye como un texto que comienza con un proceso político de reconstruir nuestro cuerpo en relación con otros cuerpos. El cuerpo político como texto semiótico es un cuerpo que funde tanto la metáfora como lo material. Es un cuerpo cargado con modificaciones discursivas y prácticas que surgen de las exigencias económicas, políticas e históricas. Así, el cuerpo es un proceso; está siempre convirtiéndose. Es tanto una práctica pedagógica como un proceso educativo, pues es un terreno disputado, un terreno de conflictos de presentación. Los cuerpos no existen nunca fuera del dominio de las relaciones de poder porque están constituidos cultural e históricamente.

La posición en la que la palabra sordo se introduce en el lenguaje crea, moldea y sostiene supuestos tácitos sobre aquellos a quienes la palabra describe. La palabra sordo se coloca mal, se distorsiona y se interpreta mal. Sordo es tanto un adjetivo como un estado del ser ("No quiero que esto caiga en oídos sordos", "¿Qué te pasa, es que estás sordo?").

La sordera, del mismo modo que cualquier otro fenómeno construido socialmente, tiene consecuencias históricas, políticas y materiales. "El terreno de la carne" es el sitio en el que "el significado se inscribe, se construye y se reconstituye" (MCLAREN, citado en HAYMES, 1995, pág. 194). El cuerpo/objeto de la sordera está encerrado en una sinfonía semiótica de significadores y representa cómo "los elementos ideológicos se (re)combinan sobre la superficie de un rasgo objetivo para personificar un significado subjetivo tremendo. Es decir, el cuerpo [se debe] concebir como la interfaz del individuo y la sociedad, como el sitio de subjetividad personificada o encarnada que refleja también las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él" (MCLAREN, citado en HAYMES, 1994, pág. 144).

Ninguna palabra o concepto viene a nosotros desprovisto de lo ideológico. No existe cosa tal como un concepto neutral o una palabra neutral (BAKHTIN, 1984). Ninguna crítica adecuada de cualquier discurso incapacitante puede avanzar sin

© Ediciones Morata, S. L.

prestar atención a los modos en que la discapacidad, la anormalidad, la enfermedad y la minusvalía se desarrollan lingüísticamente en múltiples contextos y contingencias dentro de una variedad de apropiaciones complejas. El lenguaje utilizado en la sordera y la educación de sordos camufla sus códigos discutibles. La significación y la codificación presentes en el lenguaje utilizado con respecto al cuerpo sordo (un cuerpo negativo) son hegemónicos, produciendo una retórica prosaica que invita a la deconstrucción (invalidando el lenguaje antes de que éste invalide, transforme a las personas en inválidos). El post-estructuralismo ofrece una crítica vigorosa y convincente acerca de los sordos y su educación. Comprometiendo radicalmente los supuestos cotidianos, el post-estructuralismo ofrece una posibilidad profunda de transformar las relaciones continuadas de dominación, explotación y opresión que son endémicas en los debates que rodean a los sordos, su educación y su comunidad; una comunidad falsificada por prácticas educativas que los defensores describen en función de "modelos empobrecidos de comunicación", "lenguajes no naturales" (SUPALLA, 1990), "de las predisposiciones biológicas" (SUPALLA, 1991), "la falta de lenguaje" (MYLANDER y MEADOWS, 1991) y "atrofia neurológica" (BOCHNER y ALBERTINI, 1990). El paradigma administrativo modernista que utiliza correlaciones cientifistas tautológicas espúreas para devaluar a aquellos a quienes los investigadores y expertos manifiestan servir tiene un efecto real en los cuerpos de los sordos.

El uso continuado del modelo dualista dominante de la sordera permanece atrapado en una red fosilizada, una "oscilación inacabable entre abstracciones muertas" (MORSON, 1986, pág. xi). *The Mask of Benevolence* (HARLAN, 1992), un trabajo que inspira las percepciones de la sordera, la investigación sobre la sordera y la educación de los sordos, no "se escapa de la trampa dialéctica entre... opuestos" (KRISTEVA, 1988, pág. 95). La sordera se sitúa como lo opuesto a la audición. La educación de los sordos es un ejemplo excelente de aquello a lo que Pierre BOURDIEU se refiere como la "hegemonía de la violencia simbólica" (citado en BARTOLOMÉ y MACEDO, 1997, pág. 225).

Vieja dialéctica cansada: Cientifismos vulgares y el cuerpo sordo

> Según DESCARTES... nuestros órganos físicos están tan interrelacionados internamente que cuando cualquiera de ellos se elimina, eso deja *todo el cuerpo incompleto.*
> (LEDER, 1990, pág. 109.)

> Lo mismo vale para un órgano que no funciona, con la excepción de mi apéndice.
> (Un médico entrevistado para este capítulo.)

El lenguaje común moderno de la racionalidad, la higiene y el orden burocrático hicieron de la clasificación de las personas en categorías un "imperativo de los científicos así como de los legisladores y la policía" (URLA y TERRY, 1995, pág. 1). La dialéctica binaria rígidamente inflexible está en el centro de este planteamiento estructuralista peculiar de la realidad y es fundamental para él. Este sistema binario de clasificación es un modelo que opera en varios niveles, oprimiendo de múltiples maneras a aquellos que caen dentro de alguno de sus parámetros. Por

© Ediciones Morata, S. L.

ejemplo, el cuerpo sordo se pone siempre en relación con el cuerpo normal (el cuerpo oyente) y frente a él, y se convierte así en un cuerpo enfermo, un cuerpo inválido. El modelo médico que enmarca la discapacidad y la enfermedad es especialmente incapacitante. En primer lugar, el modelo sugiere que existe una cura o que se puede encontrar (parte de la religión estadounidense de lo científico). En segundo lugar, el modelo médico lleva rastros de "otras clases de etimología que insinúan lo no válido" (véase HERNOL, 1993, pág. 12).

El abate de L'EPÉE, a quien se ha considerado a menudo el fundador de la educación de los sordos, entendía que éstos eran personas similares a "nosotros". Sin embargo, con un tremendo privilegio patriarcal, y con una cantidad no pequeña de compasión colonialista altruista, entendía también que los sordos estaban reducidos (esencializados) por su estado al nivel de las bestias. Incumbía al mundo oyente liberar a los sordos de su esclavitud silenciosa de manera que pudieran unirse a la familia de los seres humanos. Lo que era problemático y lo que continúa siéndolo es que la sordera se construya como una discapacidad sólo en relación con el mundo oyente.

Como puede explicar cualquier estudiante de segunda enseñanza que haya recibido clases de biología, lo que se piensa que nos hace humanos es nuestra capacidad para el lenguaje hablado. Esta visión del mundo, derivada (históricamente) del cartesianismo y las ciencias positivistas, como la biología darwinista, adelanta una ideología científica esotérica que transforma la sordera en un espacio colonializado, orientalizado [1].

Uno de los filósofos franceses destacados del siglo XIX, Hippolyte TAINE, creó una taxonomía de la humanidad. La escala del lenguaje de TAINE, una geografía colonial-corporal que cartografía todavía el terreno en el que la sordera se construye, colocaba firmemente (de modo natural) las lenguas de las naciones arias en el pináculo de su taxonomía lingüística. El lenguaje de signos se clasificaba como primitivo y estrechamente relacionado con la lengua china (que él consideraba incapaz de abstracción). En otras palabras, el lenguaje de signos era una lengua oriental, muy alejada del eurocentro. Desde luego, el supuesto era que cuanto más se aparte uno del eurocentro, más primitivas y naturales se vuelven las personas. Más cercano a la naturaleza es más cercano al mundo de las plantas y los animales, lo que supone una distancia mayor de la civilización y la humanidad.

La misión elegida por el propio L'EPÉE era librar a los sordos de los grilletes de su salvajismo orientalizado, concediéndoles el don del habla normal. L'EPÉE convertiría a las bestias sordas en hombres civilizados. Resulta poco sorprendente que sus intentos de rescate tuvieran un éxito extraordinariamente reducido. En su frustración, L'EPÉE sintió que no tenía otra elección que referirse a la sordera con los términos de la enfermedad mental. Los sordos eran impenitentemente irredimibles. No podía hacer que oyeran.

Philip PINEL, que inventó la terminología de la enfermedad mental, estuvo de acuerdo. Para él, era completamente obvio que los sordos no eran como "noso-

[1] En un extraordinario capítulo sobre los sordos, Nicholas MIRZOEFF analiza históricamente la colocación de éstos dentro del harén (en la que los sultanes favorecían a los sordos). MIRZOEFF argumenta que las culturas canibalizadas (véase ROOT, 1996) creadas por el consumo occidental de maneras de ser orientales construían un discurso visual que enmarcaba a los sordos y a las mujeres en el harén dentro de una patología exótica sexualizada.

© Ediciones Morata, S. L.

tros". Era observable, era científico, se podía medir. Se pensaba que la sordera era síntoma de la idiotez; si el sordo tenía algo de inteligencia, aprendería a hablar.

Formulando la sordera dentro de categorías medicalizadas, desviadas o patológicas, se reconstruyó como una esencia somática en la que los rasgos anatómicos (anómalos) estaban y continúan estando cargados de consecuencias sociales. Éste es uno de los muchos rasgos problemáticos dentro del modo dominante de pensamiento medicalizado psicológico-patológico en su totalidad. El valor se excluye continuamente del dominio de la investigación; este planteamiento reduccionista de la ciencia y la investigación describe siempre, fijándose sólo en *cómo* los acontecimientos existen desde una posición singular que pomposamente se entiende que es universal. No emergen preguntas más fundamentales. Nunca preguntamos *por qué* algo es, o a *qué* propósito sirve, o qué condiciones políticas, sociales o económicas produjeron la aparición de la situación.

En un artículo titulado "Sistemas de signos domésticos en los niños sordos: El desarrollo de una morfología sin un modelo de lenguaje convencional" (MYLANDER y MEADOWS, 1991), los autores indican que los sordos no pueden adquirir *naturalmente* el lenguaje oral (el modo más elevado de lenguaje en la escala ilustrada/eugenésica/evolucionista). MYLANDER y MEADOWS proponen que, a pesar de la incapacidad de los sordos para aprender un lenguaje real, desarrollan un sistema de comunicación gestual. La palabra *gestual* es significativa, porque los animales (que son parte de la naturaleza) gesticulan. Los hallazgos de MYLANDER y MEADOWS indican también que el sistema de comunicación gestual de los sordos tiene algunas de las mismas propiedades de los sistemas de lenguaje utilizados y desarrollados por los niños muy pequeños. Sin embargo, según los investigadores, los niños pequeños desarrollan finalmente la capacidad para utilizar modelos de lenguaje más convencionales.

El uso de las palabras *algunos, pequeños* y *convencionales* revela mucho más en los errores, espacios y silencios de lo que oculta el lenguaje casi científico, algorítmico utilizado. *Pequeño* en una trayectoria evolutiva piagetiana significa invariablemente algo incapaz de construir conocimiento significativo; la comprensión de los niños pequeños del mundo se trivializa. Los niños pequeños no pueden tener propiedades, no pueden casarse, no pueden trabajar y no pueden votar. *Pequeño* significa alguien en proceso de crecimiento para convertirse en humano, pero que todavía no está del todo allí. Los modelos de lenguaje *convencionales* indican que se presuponen absolutos. Hay recetas, métodos y prácticas para aprender el lenguaje. Hay una norma (el modelo dominante) y una manera normal de aprender, un estándar por el que todo el lenguaje (y, por tanto, toda la realidad) se comunica. El uso de la palabra *algunos* indica parcialidad e incompletitud. Por tanto, los sordos no son completamente humanos, quedan fuera de los límites de la norma y sólo pueden participar parcialmente en la experiencia humana.

El modelo dominante de educación de sordos e investigación sobre sordos conserva sus raíces tanto cartesianas como eugenésicas. Los sordos, según este modelo, tienen una forma primitiva de comunicación que comparte varios rasgos del lenguaje pero no es realmente un lenguaje, porque sólo es parcial.

Según el paradigma dominante de investigación, los sordos simplemente "imitan" las propiedades del lenguaje. *Imitación* es un término que es sinónimo de

© Ediciones Morata, S. L.

repetición, remedo, parodia y *disfraz*, pero no de lo que es sensible y humano. Otros investigadores y cuerpos de investigación en los cánones de lo acrítico indican que los sordos maduran fisiológicamente pero que su lenguaje está retrasado. El uso invariable de las palabras "lenguaje retrasado" en las publicaciones tiene profundas consecuencias políticas, económicas y sociales en los cuerpos sordos.

El cuerpo sordo es un cuerpo que transgrede los límites de la normalidad, pues no es normal. Por tanto, incumbe a los propios sordos demostrar su normalidad al mundo oyente. Les corresponde probar que sus sueños y sus deseos son los mismos que los "nuestros". El enfoque continuado de la investigación sobre sordos pronuncia autorizadamente:

> Parece que el dominio de un primer lenguaje en la infancia establece la base neurológica para el aprendizaje del lenguaje en la edad adulta. Cuando el dominio de un primer lenguaje no se ha logrado hacia el comienzo de la adolescencia, como ocurre a menudo en la población sorda, los progresos en la adquisición se inhiben o suprimen. Debido a que los fundamentos neurológicos para el procesamiento del lenguaje no se han desarrollado lo suficiente para sustentar la entrada de un primer lenguaje hacia el comienzo de la adolescencia, los sustratos neurológico y cognitivo del procesamiento del lenguaje no se desarrollarán.
>
> (Bochner y Altertini, 1990, pág. 28.)

Los seres humanos son mucho más que disposiciones de categorías y características observables, objetivas (y objetivables). El mundo se divide en las categorías dialécticas de lo público y lo privado. Los in-válidos (lo cual incluye a los ancianos, los débiles y los discapacitados, y además a las mujeres y los niños) se relegan a la esfera privada. El mundo público, donde reside el cuerpo no discapacitado, está situado en un mapa ontológico como "el mundo de la fuerza, el cuerpo (valorado) positivo, el rendimiento y la producción" (Wendell, 1996, pág. 24). El cuerpo (devaluado) negativo es

> privado, está escondido por lo general y a menudo se deja de lado. Entrando en el mundo público con... un cuerpo devaluado, las personas encuentran resistencia a mezclar los dos mundos; la división entre discapacidad y enfermedad discurre bajo tierra, porque no hay manera aceptable socialmente de expresarla y que se reconozca la experiencia física y psicológica.
>
> (Wendell, 1996, pág. 40.)

Los rasgos más destacados incluidos en el conjunto de publicaciones científicas (médicas, psicológicas, audiológicas) revelan los elementos ideológicos contenidos en el mundo social acerca de la sordera. La construcción de categorías para los discapacitados implica un conjunto complejo de negociaciones entre los profesionales, el público general y los individuos "aquejados", y está mediada continuamente por ideologías culturales más amplias. El capital cultural y biológico alternativo se reduce a esencia morfológica, a medida que la sordera se degrada a una patología oprobiosa, como algo inferior en una taxonomía de clasificaciones en/según una jerarquía de capital biológico.

© Ediciones Morata, S. L.

La ideología como enumeración: Conocer el mundo objetivamente

En un giro peculiar de la palabra *capital*, los seres humanos se han convertido en la norma áurea, en una economía política simbólica vía una serie de mediciones que son parte de una industria de muchos millones de dólares. Las propias mediciones son parte de un enfoque en la enumeración, un enfoque cuyo impacto es tan penetrante que parecemos relacionarnos con la totalidad de nuestro mundo por medio de la cuantificación. Los números intervienen continuamente en la relación entre nuestra mente y nuestro cuerpo. ¿Qué altura tienes? ¿Cuánto pesas? ¿Qué CI tienes? ¿Cuánto capital disponible has acumulado? ¿Cuánto puedes oír? Experimentamos el mundo vía una curva normal de existencia normalizada.

El mismo nexo del capital define en qué punto una persona no está psicológicamente adaptada, no está académicamente preparada o no es físicamente capaz de reivindicar la normalidad. Las gradaciones del aparato audiológico en la sordera determinan las desviaciones típicas de los discapacitados del mundo normal o "real". Sin embargo, la primacía asignada al habla y la confusión del habla con el lenguaje durante toda la época moderna han asegurado que la sordera siga siendo una construcción patológica.

En el universo postmoderno de significadores evasivos, emerge un marco económico post-Ford en el que las imágenes se compran. La sordera (re)presenta una pantalla silenciosa sobre la que se proyectan imágenes. Es un campo cartografiado por una formación análoga a una montaña inmóvil en la que se puede ver y comprender a los sordos sólo a través de su sordera.

Por una parte, la idea de patología, dis-capacidad e in-validez "une la ideología romántica de la mujer como cuerpo (en comparación con el hombre como mente) y el constructo consumista burgués del sordo (y todos los discapacitados) como consumidor destacado (que consume constante, pasiva e irreflexivamente)". En "relación específica con el dinero tanto como con el trabajo productivo", se espera que los discapacitados "consuman (para el cambio de siglo incluso la palabra 'consumo' ha pasado de describir una enfermedad a describir una cura). Los discapacitados (lo cual incluye a los sordos) se convierten en los consumidores últimos en el proceso de ser consumidos por" su discapacidad, estado, enfermedad, patología específica, o más de una de estas opciones (HERNDL, 1993, pág. 10).

Los niños sordos (nos dicen) aceptan e interiorizan una postura pasiva durante la vida. Se les describe con frecuencia viéndose a ellos mismos bajo el control de los cuidadores. Bajo este encabezamiento, la investigación nos dice que la consecuencia más crítica que rodea a la sordera en la actualidad es una crisis de consumo. La investigación indica que los consumidores sordos tienen derecho a los mejores servicios que los cuidadores profesionales asiduamente entrenados pueden proporcionar. La inconmensurabilidad de las palabras *entrenamiento* (que implica *rutina*) y *profesional* no se estudia. El absurdo de una construcción social creada bajo el encabezamiento de la patología no se estudia. Los horrores de los seres humanos que intentan atravesar un terreno patologizado no se estudian. Pero entonces, de nuevo, con el uso de la palabra *mejores*, un juicio subje-

© Ediciones Morata, S. L.

tivo se está formulando claramente como meta. Emerge un descriptor como nombre cuyo valor relativo se construye en relación directa con su vacío. No se debate "mejor" según quién y con qué propósito. El consumo y el consumismo son centrales para esta deformación, o formación de los sordos*. La sordera se barre dentro de la economía política simbólica. Pero nadie pregunta por qué.

Hemos oído que la pérdida auditiva puede interferir y mediar en las interacciones padre-hijo. Por tanto, se hace necesario, según los expertos profesionales, proporcionar acceso a expertos que pueden ayudar a facilitar el desarrollo de una interacción eficaz padre-hijo. Saber qué es lo que determina la interacción eficaz padre-hijo descansa en los hombros del "experto" más que en el padre o el hijo. Las mismas personas a quienes afectan las prácticas administrativas y profesionales no tienen voz en la definición de lo que constituye los vínculos humanos íntimos.

El nexo asistencia profesional-capital se mercantiliza en círculos concéntricos cada vez mayores a medida que la esfera pública media crecientemente la vida privada del individuo aquejado:

> La Ley de Educación de Personas con Discapacidades, Parte H, modificada ... ha mandado el desarrollo de un IFSP (*Individual Family Service Plan*) para cada lactante y niño que comienza a andar y para su familia con el fin de que tenga derecho a servicios de intervención temprana.
>
> (ASHA, 1994, pág. 36.)

Los perfiles individuales (el IFSP) se cuantifican en relación con lo que se considera como normal.

Lo que se oculta en esta formación de los sordos son los prolíficos debates en filosofía de la medicina respecto a la relación entre la enfermedad en cuanto experiencia subjetiva (*illness*) y la alteración objetivable (*disease*). Esta relación ha sido siempre incierta en el mejor de los casos. El par enfermedad-alteración es complejo, complementario y contradictorio. Ha sido siempre una dialéctica impuesta artificialmente, una situación de elección entre uno u otro.

La enfermedad en cuanto experiencia subjetiva (dentro de la filosofía de la medicina) se ve como un concepto evaluativo. Sin embargo, la alteración objetivable se ve como un término neutral. Pero no existe un concepto o palabra neutral; todas las palabras tienen poder, todas las palabras están politizadas. Las alteraciones objetivables, dentro de la filosofía de la medicina, se relacionan con perturbaciones en un organismo o alguna deficiencia funcional atípica. Puesto que la sordera se construye como el opuesto a la audición, se convierte invariablemente en una deficiencia funcional, una desviación de la norma construida (aunque enumerada) biológica.

En el espacio entre la enfermedad como experiencia subjetiva y la alteración objetivable emerge otra relación paradójica entre la naturaleza y la cultura. La conexión entre naturaleza y cultura está relacionada invariablemente con la institucionalización del poder y el conocimiento. El análisis de FOUCAULT extiende este concepto más allá, pues el cuerpo se utiliza como un objeto de y para tecnologías de control y normalización.

---

* Juego de palabras que no tiene traducción: *deformation, or deaf-formation. N. de los T.*

© Ediciones Morata, S. L.

Tender la mano y deshumanizar a alguien: Papá Bell se une con los eugenistas

La ciencia no se puede separar del dominio del que surgió, no reside fuera de la historia. La eugenesia y la estadística salieron de la mente de Francis GALTON (el primo de Charles DARWIN obsesionado por los números). GALTON contaba y medía todo, desde el número de oraciones petitorias rezadas en la iglesia en relación con el número de veces que obtenían una respuesta hasta el aroma y el frescor de su té en correlación con la cantidad de planta utilizada. GALTON insistía en que las medidas del comportamiento encajan en una distribución clara y simétrica, que llamamos curva normal. La vida entera de GALTON se dedicó a su búsqueda para investigar influencias hereditarias y criar una cepa mejor de ser humano; no pudo encontrar un rasgo singular que fuera demasiado trivial u oscuro de rastrear hasta un miembro antecedente de una familia, y creó las ecuaciones para probarlo. El legado de GALTON influyó abiertamente en la política y la ciencia sociales en los Estados Unidos durante las tres primeras décadas del siglo xx (con la vida de decenas de miles de personas afectadas por la exclusión, la experimentación y la esterilización). Llegado un punto, se celebraron concursos de eugenesia en todos los Estados Unidos para fomentar la aptitud familiar. Los manuales escolares daban las características de las diferentes razas de personas (que en esa época incluían los eslavos, los italianos, los griegos, los judíos, el pueblo de las montañas Apalaches y los irlandeses, por nombrar unos pocos). La eugenesia se veía en muchos círculos como una ciencia progresista. La Alemania nazi reconoció auténticamente la contribución significativa de Estados Unidos en el desarrollo de la biología política. Después de la Solución Final para las personas "genéticamente inferiores", la eugenesia se hizo clandestina, pero no desapareció.

Alexander Graham BELL era un defensor progresista de la eugenesia (inventó también el teléfono y fue fundador de la *National Geographic Society:* estuvo tan implicado en el ordenamiento eugenésico del mundo como HERRNSTEIN y MURRAY). Según BELL, que presentó una comunicación ante la Academia Nacional de Ciencias en 1883 titulada: "Sobre la formación de una variedad sorda de la raza humana", no se debería conceder a los sordos derecho a casarse, impidiendo así el nacimiento de progenie que llevara esta discapacidad.

> BELL tomó los datos, que él mismo admitía que eran incompletos, los sometió a un escenario de peor caso posible y pudo producir un gráfico que demostraba que: "los indicios son que los sordomudos congénitos del país aumentan a una velocidad mayor que la población en general; y los hijos sordomudos de los sordomudos a una velocidad mayor que la población sordomuda congénita". Representado en el gráfico, los hijos sordos de los sordos parecían estar reproduciéndose drásticamente más que los oyentes... [llevando finalmente a] una variedad sorda de la raza humana.
>
> (MIRZOEFF, 1995, pág. 70.)

Una posición interesante, considerando que BELL estaba casado con una mujer sorda. BELL argumentó también que el uso del lenguaje de signos (en comparación con la comunicación oral) causaba "el matrimonio de los sordomudos entre sí y la propagación de su defecto físico" (BELL, 1883, pág. 216).

© Ediciones Morata, S. L.

La corneta de BELL resonó en las mentes de la comunidad oyente. Desde luego, se extendió y alcanzó a la Real Comisión sobre la Educación de los Sordos, que aceptó los argumentos perniciosamente persuasivos de BELL que aconsejaban la educación oral. La comisión, reconociendo el "salvajismo natural" de los sordos (un constructo eugenista y eurocéntrico) defendía también la segregación de los sexos, ya que se pensaba que las pasiones entre los sordos eran fuertes. Por supuesto, como eugenistas (eurocéntricos) ilustrados, sería impensable permitir a degenerados muy apasionados procrear y pasar su semilla degenerativa a las generaciones posteriores, permitiendo así la aparición de una subespecie de sordos.

Han transcurrido más de cien años desde las afirmaciones de BELL, pero no han cambiado muchas cosas. No se puede desenredar la ideología de las condiciones que produjeron su emergencia. La comunidad sorda puede hablar de la sordera como una cultura (y lo ha hecho durante casi veinte años ya), pero los profesionales que atienden a los sordos hablan todavía de la sordera desde el punto de vista de la desviación biológica, la esencia y la oposición morfológica al mundo oyente. Las conjeturas evolucionistas conectan lo social y lo biológico y confunden lo uno con lo otro. Así, lo social se legitima como lo biológico. Lo que surge de las tecnologías y las maquinaciones son sistemas de clasificación que colocan convenientemente a grupos de personas en una escalera jerárquica de merecimiento y valor relativo, manteniendo de esta manera las opresiones de género, de clase, étnicas y raciales.

Pornografías piagetianas y psicologismos vulgares

La educación especial sigue el modelo piagetiano, que utiliza estadios evolutivos "empotrados en las ideologías política, económica y religiosa dominantes" (BRAGINSKY, 1985, pág. 88). Las estructuras sociales básicas, como cuál es la base subyacente para el supuesto de la sordera como aflicción, no se cuestionan. Las teorías de PIAGET surgieron interpretando las respuestas de un niño *normal* a preguntas oscuramente formuladas y, por supuesto, PIAGET determinaba quién y qué era normal. El marco de las preguntas se construía en la comunidad oyente, y ésta lo determinaba.

La postura irreflexiva y acrítica de la psicología evolutiva perpetra un mito como realidad absoluta y universal. El intento de sobredeterminar todo y a todos actúa como una apología para el orden social existente. Lo que MACEDO (1994, pág. 6) denominaría un proceso de "estupidización", uno de los muchos "juegos lingüísticos que desfiguran la realidad", surge como fuerza orientadora y engañosa dentro de la investigación psicológica empírica que inspira la práctica en la educación de los sordos.

PIAGET representó a un sujeto universal que estaba irrevocablemente aislado, que se situaba fuera de la historia, el tiempo y la sociedad (RIEGAL, 1976; BROUGHTON, 1981; BURMAN, 1994). Un reduccionismo cartesiano inspira una pedagogía venenosa "diseñada para impartir desde el principio información falsa y creencias que han pasado de generación en generación aunque no sólo no están probadas, sino que es posible demostrar que son falsas" (MACEDO, 1994, pág. 66).

El modelo piagetiano es central para la educación contemporánea de los sordos. Supone que el desarrollo de los niños sordos es paralelo al de (un grupo

© Ediciones Morata, S. L.

históricamente específico de) los niños oyentes. Postular las palabras habladas auditivamente como la norma mientras se continúa construyendo el cuerpo sordo como ineficaz e in-válido es un acto de "ignorancia aprendida", pues la "falta de disposición para desempaquetar la... ideología da lugar a una plétora de planteamientos presentados como panaceas que están destinados al fracaso" (MACEDO, 1994, pág. 154).

La psicología cognitiva piagetiana continúa culpando al niño. Adoptando el modelo de defecto, los enfoques cognitivos piagetianos aplicados ignoran los contextos sociales de los cuales surgió el defecto. Las prácticas tradicionales esencializadoras de derivación, examen, colocación y corrección no se dirigen al ambiente más grande social o educativamente. Por el contrario, la psicología escolar exonera a la educación de sordos de un modo bastante llamativo, centrando la atención en el individuo y no en las estructuras más grandes que construyeron al niño sordo como anormal en primer lugar.

Los estudios científicos continúan señalando la superioridad cognitiva, evolutiva y lingüística de los niños oyentes en comparación con los niños sordos (véanse BEBKO, LACASSE, TURK y OYEN, 1992; GAINES y HALPERN-FELSHER, 1995; HADADIAN y ROSE, 1991; KLUWIN, 1993; SCHIRMER, 1993). En la preparación para este capítulo, decidimos revisar las publicaciones sobre sordera y psicología. Lo que encontramos fue un enfoque fundamentado en la investigación esencialista, utilitarista, positivista, que mantenía una jerarquía de déficit basada en el agente. Por ejemplo:

> Dos experimentos compararon historias expresadas mediante signos y escritas de niños sordos de 7-15 años con historias orales y escritas de compañeros oyentes de igual edad. Los investigadores encontraron que las historias expresadas mediante signos y orales tenían una estructura de discurso similar, como indicaban los patrones de episodios meta-acción-resultado causales. El carácter gramatical y léxico de las historias escritas de los estudiantes sordos iba por detrás del de los niños oyentes.
>
> (MARSHARCK, 1994, pág. 89.)

¿Quién determina cuáles son los patrones gramaticales y léxicos adecuados? ¿Quién determina qué es "detrás"? ¿Significa la falta de carácter léxico que los procesos de los niños sordos son menos sofisticados, o que las unidades de medida utilizadas se basan en las de los estudiantes oyentes? El modelo de investigación orwelliano, en el que las preguntas y los parámetros del problema prescriben ya los resultados, tiene un efecto profundo en todas nuestras cosmovisiones. Más importante, este mismo paradigma de investigación prescribe, describe y afecta a la vida del grupo escogido. Otro artículo de investigación construido dentro de esta tautología da a entender que los niños sordos no pueden responder a preguntas directivas con tanta precisión como los niños oyentes, como se ve en este resumen:

> Quince niños sordos y 11 oyentes (edades 8-10) vieron diapositivas que representaban el robo de una cartera, y fueron entrevistados utilizando un enfoque de recuerdo libre seguido por preguntas cada vez más directivas. Aunque la precisión de los dos grupos no difería en el recuerdo libre, los niños sordos proporcionaban respuestas menos precisas a las preguntas directivas, mientras que la precisión de los niños oyentes disminuía sólo ligeramente.
>
> (PORTER, 1995, pág. 51.)

© Ediciones Morata, S. L.

La construcción del problema expresada en este estudio particular se basa en aspectos inconmensurables. El significado de esta forma de investigación es sumamente político, y los elementos incrustados en ella tienen profundas consecuencias. Como indicaremos en el apartado siguiente, si en el resumen sustituyéramos la palabra *sordo* por *negro, hispano, judío, italiano, griego* o cualquier otro identificador cultural, nos quedaríamos espantados. Lou FANT, un nativo estadounidense que se expresa mediante el lenguaje de signos, autor y profesor del Lenguaje de Signos Americano, dijo refiriéndose a los programas de formación de profesores para sordos: "Les hacen estudiar todo sobre los oídos que no funcionan, y nada sobre los ojos que funcionan". Llamar la atención hacia una anomalía anatómica singular y luego relacionarla con la capacidad y la inteligencia es tan perverso como *The Bell Curve* de HERRNSTEIN y MURRAY (1994).

Se administró una batería de pruebas psicológicas a 50 adolescentes sordos profundos en una escuela residencial. No es sorprendente que los investigadores encontraran que los estudiantes sordos tienen una incidencia significativamente más alta de depresión y tienden a estar más aburridos en los ambientes de aula (véase WATT y DAVIS, 1991). Si a cualquiera de nosotros nos trataran y educaran desde una perspectiva de déficit absolutos, también nos deprimiríamos. Considerando el nivel de lo que se enseña a los estudiantes sordos y cómo se enseña, no hacen falta becas del gobierno, proyectos de investigación o muchas conjeturas para descubrir por qué los estudiantes se aburren. La formación de la mayoría de los educadores de sordos vuelve invariablemente a las teorías y los supuestos tradicionales. Hay seguridad en los números, hay seguridad dentro de la matriz esencialista, que incluye técnicas poco teorizadas que no hacen preguntas sino que buscan respuestas, métodos desconectados análogos a recetas que se centran en una meta estadística singular, y las complejidades, contingencias y contradicciones que nunca son tomadas en consideración.

Otro estudio "psicológico" en estudiantes sordos examinó

> la adaptación social de los adolescentes sordos en entornos segregados (n = 39), integrados parcialmente (n = 15) e integrados (n = 17). Los estudiantes integrados parcialmente comunicaron una adaptación mejor que los integrados con iguales sordos; los estudiantes integrados comunicaron una adaptación mejor que los estudiantes parcialmente integrados con iguales oyentes. Los estudiantes segregados mostraron los niveles más bajos de adaptación global.
>
> (MUSSLEMAN, 1996, pág. 52.)

Esto es así porque la comprensión emerge en la interacción. Los estudiantes que tienen una oportunidad de entremezclarse con miembros de su comunidad, así como con el orden social mayor, están mejor adaptados socialmente porque consiguen retener lo que es único a ellos. A los estudiantes que no están aislados culturalmente sino que pueden participar en relaciones con estudiantes oyentes les va mejor que a aquellos que están aislados y marginados. Los estudiantes que pueden participar en una relación con el mundo oyente, pero también aprenden en signos, tienen mejores actitudes. ¿Por qué no las iban a tener? Los seres humanos son sociales; existimos en relación con los otros. La opresión, la subyugación y la segregación forzada no fomentan las relaciones sociales felices.

© Ediciones Morata, S. L.

El psicólogo Nicholas Rose (1985) defiende que la psicología surgió específicamente para seleccionar y clasificar a las personas, cumpliendo el rol de vigilancia sobre el que descansa esta pirámide de potencial comparativo jerárquico. Pues la persona medida, examinada, enumerada psicológicamente es una entidad muy estudiada, muy específica, administrada y manejada puesta siempre en relación con una norma estadística. Se entendía que el conocimiento tanto del cuerpo individual en la sociedad como del cuerpo general de la sociedad eran el mismo; cada uno requería al otro. Las definiciones residían en la comparación.

La separación del loco y el sano, el sordo y el oyente, y el educable y el ineducable transformó lo que son comprensiones subjetivas morales y políticas basadas fundamentalmente en el juicio en decretos evaluativos científicos que, sin embargo, no son más, o menos, que juicios.

Los modelos psicológicos evolutivos dependen de la industria de los tests (una industria en crecimiento, sin duda). La industria misma de los tests depende de dualidades fijas. El modelo dialéctico se convierte en un círculo hermenéutico perverso de consumo intensificado y mercantilización. Como Haraway observa acertadamente, "La industria de los tests es central para la producción de orden social" (1989, págs. 236-237). Los tests dependen mucho de que las instituciones sociales permitan su administración.

La educación especial se construye como algo fuera de los parámetros de la escolarización normal para los niños normales (véase Burman, 1994). En efecto, la educación especial se construye en oposición a las aulas "integradas". La escuela dualista, modernista, colonial "que reduce lo mismo a los profesores que a los estudiantes a simples agentes técnicos que están destinados a caminar irreflexivamente por un laberinto de procedimientos" (Macedo, 1994, pág. 36) representa (desde el punto de vista de la educación de los sordos) la venganza de los darwinistas sociales, su victoria definitiva.

En este contexto psicológico, se construye a los estudiantes que oyen como más alfabetizados que los que no pueden oír. Los que oyen un poco están más alfabetizados que los que son completamente sordos. Por supuesto, el inglés es la norma de la alfabetización, incluso en la educación de los sordos. En este contexto, el inglés se convierte en la unidad de medida por la cual se juzga toda comunicación real. Los debates filosóficos en la educación de sordos con respecto al lenguaje se centran sólo en un parámetro estrecho singular: si el lenguaje de signos es un lenguaje verdadero o no. Después de todo, el signo no es un lenguaje escrito, ni es hablado (en el sentido normalizado de la palabra)[2].

Una de las autoras de este capítulo planteó retóricamente una pregunta a una profesora de niños sordos: "¿Por qué los niños con dificultades auditivas aprenden más inglés que los sordos?" "Porque pueden oír más inglés", replicó la profesora. "Sí, pero ¿por qué debería eso significar que aprenden más inglés?" La profesora puso los ojos en blanco y replicó: "Porque el inglés es una lengua de oyentes". La ideología está del todo manifiesta. No obstante la lógica utilitarista, cuando se debe hablar el lenguaje, se ve todavía al niño sordo como si no lo tuvie-

[2] Los cherokees crearon un lenguaje escrito para probar su "naturaleza civilizada". Por desgracia, el lenguaje escrito no impidió el genocidio que tuvo lugar después.

© Ediciones Morata, S. L.

ra. Estas prácticas nada sinceras, concebidas en una realidad de paternalismo misionero esencialista (MACEDO, 1994, pág. 181), continúan moldeando y sosteniendo supuestos tácitos con respecto a aquellos a quienes describe la palabra *sordo*.

La formación de profesores, en comparación con los programas de educación profesional críticos para educadores de sordos, continúa perpetuando un modelo de déficit y deterioro, confirmando psicologismos reduccionistas grotescos como las modalidades del cerebro izquierdo o el cerebro derecho. Como un ejemplo de investigación explica: "El hemisferio izquierdo del cerebro, si no se lateraliza para el lenguaje antes de la pubertad, se deteriorará, impidiendo así la adquisición de un sistema verbal hablado" (CHRISTENSEN, 1990, pág. 223). El cerebro tiene dos hemisferios; eso es una realidad descriptiva. La política agregada a este modo de pensamiento es la cuestión significativa aquí, no la descripción en sí misma o por sí misma. Al entrevistar a profesores de niños sordos, una de las autoras de este capítulo se encontró con respuestas que concebían el cerebro como un músculo que se podía atrofiar si no se utiliza. Nada supone que la capacidad del cerebro para pensar esté disminuida, aun cuando una porción particular de éste se atrofie. Sin embargo, los profesores de los sordos asumen que, como los sordos no pueden oír, tienen una capacidad disminuida para crear un lenguaje para nombrar el mundo. Desempaquetando el orden del día no-tan-oculto, no se puede esperar por tanto que los sordos aprendan lo que la persona oyente puede conocer. Como nuestras conversaciones con profesores indican: ¿Qué prueba tenemos de que los sordos no puedan aprender a leer? Porque hay una tasa de analfabetos desmesuradamente alta en la comunidad. Como no pueden leer, eso debe significar que no pueden aprender a leer. Los argumentos se vuelven circulares, no basados en otra cosa que en su propio laberinto.

Ya que la capacidad para la comunicación es una de las cosas que distinguen a los seres humanos de los no humanos, el modelo estrecho de lo que la comunicación significa continúa moldeando el contenido de lo que el sordo aprende y el contexto en el que se produce la educación de los sordos. Como otro profesor de sordos comentaba: "No tienen lenguaje". Si no tienen lenguaje, ¿cómo pueden alfabetizarse? Esta clase de juego de lenguaje reproduce el orden social existente, debilitando el pensamiento crítico y la perspectiva, al tiempo que presenta un ataque a las mismas personas que el sistema declara atender. El problema es de inconmensurabilidad y desigualdad administradas bajo lo que Donaldo MACEDO denominaría como una "pedagogía de mentiras" (1994, pág. 137) infligida en el cuerpo de los impotentes.

Metáforas genocidas, el implante coclear y conclusión

La metáfora militar, en la que la ciencia aniquilará (curará) finalmente la sordera de una vez por todas, puede parecer inocuamente dirigida a una "cosa". Pero, en el fondo, las metáforas violentas apuntan a seres humanos que residen en su propio medio cultural. El desarrollo de tecnologías artificiales de audición puede eliminar y erradicar la sordera —y a los sordos— de una vez por todas.

© Ediciones Morata, S. L.

A los sordos, que comprenden su sordera por medio de un modelo cultural y hablan sobre las tecnologías de sonido artificial (los implantes cocleares) como destructivas para su comunidad, los ven a menudo como si estuvieran aquejados anacrónicamente de una forma de falsa conciencia (un constructo cientifista vulgar). ¿Por qué alguien no querría ser "normal"? ¿Por qué alguien desearía seguir siendo sordo?

Los médicos mantienen que sus obligaciones y responsabilidades profesionales les obligan a la acción: no pueden quedarse sin hacer nada y permitir que las personas sordas permanezcan así. Sin embargo, la comunidad sorda distingue entre la sordera y el sordo. Los sordos se diferencian a sí mismos desde el punto de vista de una comunidad, unificada por una historia común, un lenguaje común (la signación) y una tradición cultural compartida de opresión y apropiación. Estas acciones permiten a los sordos escaparse del ping-pong dialéctico de la lógica dualista modernista; demandan "el derecho a vivir Sordos" (MIRZOEFF, 1995, pág. 72). Tragicómicamente, la comunidad oyente no puede oír lo que los sordos dicen.

Si yo le digo que pertenezco a un grupo cultural, ¿quién es usted para decirme que no es un grupo, que es una deficiencia? ¿Quién determina mi derecho a vivir como una persona sorda? ¿Quién le concede el derecho a aniquilar mi cultura? (Por supuesto, eso se ha intentado antes.) Pero mientras la eugenesia emerge de nuevo, esta vez bajo el signo de la reserva génica (en comparación con los plasmas sanguíneos), las personas genéticamente "superiores" ven adecuado controlar el derecho de las personas genéticamente "inferiores" a determinar el curso de su propia existencia. La recolonización es un fenómeno neo-eugenista mundial:

> Estamos comenzando a ver ya en revistas como *Foreign Affairs* la noción de "estados fallidos"; es decir, naciones del Tercer Mundo que han tenido sus experimentos de autodeterminación, soberanía y democracia y han fracasado en ellos. Corresponde ahora a Estados Unidos colonizar de nuevo y volver a imponer algún nivel de lo que se llamará en la prensa "sociedad civil". Somalia es sólo el primer ejemplo. Paul Johnson deja [esto] dolorosamente muy claro en el número del 18 de abril de 1993 de *New York Times Magazine*. Su artículo se llama: "La vuelta del colonialismo, justo en el momento preciso". Su tesis es simple: "Enfrentémonos a ello: algunos países no son aptos para gobernarse ellos mismos".
>
> (MERRILL, 1993, pág. 46.)

Tal como se concibe el asunto ahora, no se considera que algunos pueblos estén políticamente preparados para gobernarse a sí mismos. Algunas personas no son genéticamente aptas para autogobernarse. Si lo fueran, se darían cuenta de que son deficientes. Después de todo, si los sordos tuvieran algo de sentido común, desearían vivir como "nosotros". No son normales si no quieren oír. Debería parecer perfectamente "natural" que se seleccionara el darwinismo social para estar en la primera línea de la educación en el final de este milenio.

Hitler señaló: "Qué buena fortuna para los que están en el poder que las personas no piensen" (MACEDO, 1994, pág. 36). Además, sería buena cosa que si pensaran, y cuando lo hicieran, lo que dijeran cayera en oídos sordos.

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía

ASHA (1994). "Service provision under the Individuals with Disabilities Education Act—Part H, as amended (IDEA—Part H) to children who are deaf and hard of hearing ages birth to 36 months. Joint Committee of ASHA and Council on Education of the Deaf". *ASHA* 36 (8).

BAKHTIN, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Ed. y trad. por C. EMERSON. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Trad. cast.: *Problemas de la poética de Dostoievski*. México. Fondo de Cultura Económica, 1986.)

BARTOLEME, L. y MACEDO, D. P. (1997). "Dancing with bigotry: The poisoning of racial and ethnic identities". *Harvard Educational Review*, 67 (2), págs. 222-246.

BEBKO, J. M., LACASSE, M. A., TURK, H. y OYEN, A. S. (1992). "Recall performance on a central-incidental memory task by profoundly deaf children". *American Annals of the Deaf*, 135: págs. 271-276.

BELL, A. (1983). "Upon the formation of a deaf variety of the human race". *Memoirs of the National Academy of the Sciences*. 135: págs. 216.

BOCHNER, H. y ALBERTINI, J. (1990). "Language varieties in deaf populations and their acquisition by children and adults". En M. STRONG (Ed.), *Language learning and deafness* (págs. 3-48). Nueva York: Cambridge University Press.

BRAGINSKY, D. D. (1985). "Psychology: Handmaiden to society". En S. KOCH y D. E. LEARY (Eds.), *A century of psychology as science* (págs. 880-891). Nueva York: McGraw Hill.

BROUGHTON, J. (1981). "Piaget's structural developmental psychology III: Logic and psychology". *Human Development*, 24: págs. 195-224.

BURMAN, Erica (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid. Visor, 1998.)

BYSSHE, J. (1994). "Deafness in childhood: Diagnosis and treatment of deaf babies and children". *Professional Care Mother and Children*, 4:6, Sept.-Oct., págs. 180-183.

CHRISTENSEN, K. (1990). "Thinking about thinking: A discussion of the development of cognition and language development in deaf children". *American Annals of the Deaf*, 135: 3, págs. 222-225.

GAINES, R. y HALPERN-FELSHER, B. L. (1995). "Language preference and communication development of a hearing and deaf twin partner". *American Annals of the Deaf*, 140: páginas 47-55.

HADADIAN, A. y ROSE, S. (1991). "An investigation of parents' attitudes and the communication skills of their deaf children". *American Annals of the Deaf*, 136: págs. 273-277.

HARAWAY, D. (1989). *Primate visions: Gender, race, and nature in the world of modern science*. Nueva York: Routledge.

HARLAN, L. (1992). *The mask of benevolence*. Nueva York: Knopf.

HAYMES, S. (1995). *Race, culture and the city*. Nueva York: State University of New York Press.

HERNDL, D. (1993). *Invalid women*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

HERRNSTEIN, R. y MURRAY, C. (1994). *The hell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.

KEVLES, D. (1984). *In the name of eugenics*. Nueva York: Knopf.

KLUWIN, T. N. (1993). "Cumulative effects of mainstreaming on the achievement of deaf adolescents". *Exceptional Children*, 60: págs. 73-81.

KRISTEVA, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. París: Fayard. (Trad. cast.: *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona. Plaza & Janés, 1991.)

MACEDO, D. (1994). *Litteracies of Power*. Boulder: Westview.

MARSCHARK, M. (1994). "Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children". *Journal of experimental child psychology*, 57: 1, págs. 89-107.

© Ediciones Morata, S. L.

MERRILL, R. (1995). "Simulations and terrors of our time". en D. BROWN y R. MERRILL (Eds.), *The politics and imagery of terrorism.* Seattle: Bay Press.

MIRZOEFF, N. (1995). "Framed: The deaf in the harem". En J. TERRY y J. URLA (Eds.), *Deviant Bodies.* Indiana: University of Indiana Press.

MORSON, G. y EMERSON, C. (1986). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics.* California: Stanford University Press.

MUSSLEMAN, C. (1996). "The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated, and mainstreamed settings". *Journal of deaf studies and deaf education,* 1:1, págs. 52-63.

PORTER, S. (1995). "A comparison of the eyewitness accounts of deaf and hearing children". *Child abuse & neglect: The international journal,* 19:1, págs. 51-62.

PRITTLENISKY, I. (1994). *The morals and politics of psychology.* Nueva York: SUNY.

RIEGAL, K. (1976). "The dialectics of human development". *American Psychologist,* páginas 698-700.

ROSE, N. (1985). *The psychological complex: Psychology, politics and society in England, 1869-1939.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

SCHIRMER, B. R. (1993). "Constructing meaning from narrative text: Cognitive processes of deaf children". *American Annals of the Deaf,* 138, págs. 397-403.

URLA, J. y TERRY, J. (Eds.) (1995). "Introduction, Mapping Embodied Deviance". *Deviant bodies.* Bloomington: University of Indiana Press.

WATT, J. y DAVIS, F. (1991). "The prevalence of boredom proneness and depression among profoundly deaf residential school adolescents". *American Annals of the Deaf,* 136:5, páginas 409-413.

WENDELL, S. (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability.* Nueva York: Routledge.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VI

La enseñanza como sacramento

Por Aostre N. JOHNSON

Los paradigmas psicológicos modernistas limitan nuestra comprensión de lo que significa ser humano excluyendo las dimensiones espirituales del ser; una limitación que la mayoría de las culturas a lo largo de la historia no comparte. Las teorías evolutivas cognitivas confinan en estrechos límites la visión de la posibilidad humana, postulando la mente racional individual como la fuerza organizadora crítica en el desarrollo y el funcionamiento humanos. Aunque las metáforas constructivistas son una gran mejoría sobre los modelos conductistas mecanicistas, inhiben sin embargo nuestra capacidad para comprender las dimensiones sagradas de cada persona, y de hecho, de toda la vida. Esta visión finita constriñe en gran medida el potencial liberador de los sistemas educativos basados en estos modelos. El campo de la teoría del currículum está comenzando a incluir perspectivas religiosas y espirituales; PINAR (1995) propone que "el proyecto erudito para comprender el currículum como un texto teológico que se está desarrollando en la actualidad podría cuestionar la cosmovisión moderna de la salvación por el progreso material y la tecnología científica, una salvación que los límites ecológicos ponen en grave peligro" (pág. 626).

Utilizo *espiritual* como "la parte inmaterial, inteligente o sensible de una persona»; como "el principio animador o vital que se piensa que da vida a los seres físicos", y como "relacionado con los asuntos sagrados", donde *sagrado* se deriva del latín *sacrare*, que significa en inglés "holy" [*santo*], del inglés antiguo *halig* o *hal*—"más completo". Aceptar las dimensiones espirituales del ser es esforzarse por llegar a ser "más completo". Además, *sagrado* significa "con derecho a reverencia, honor y respeto", según el uso popular. Si respetamos la naturaleza sagrada de ser humano, la enseñanza se convierte entonces en una acción sacramental que honra y simboliza la realidad de nuestra existencia como espíritus encarnados no dualistas. BERRYMAN (1987) propone que *sacramento* significa tanto "misterio" como "signo". Aunque gran parte de la dimensión espiritual de la vida está destinada a ser un misterio, comprender la enseñanza como sacramento y honrar la naturaleza sagrada de la profesión es un acto simbólico que transforma los paradigmas evolutivos y educativos positivistas dominantes, per-

© Ediciones Morata, S. L.

mitiéndonos recuperar el significado original tanto de *educar*, "llevar fuera", como de *profesar*, "afirmar, declarar la fe, aceptar una llamada". Los educadores sacramentales responden a una profunda voz interna que los llama a una vida de dedicación a los estudiantes, un amor por el aprendizaje y el conocimiento y una lucha por la fe en el potencial para la belleza, la verdad y la bondad en cada persona y en el mundo. Aceptar el misterio de la naturaleza espiritual del ser y la naturaleza sagrada de la profesión de la educación cambia radicalmente nuestras opiniones de los estudiantes, del currículum y la enseñanza, y de nosotros mismos como profesores.

Aunque *religioso* y *espiritual* anuncian preguntas de origen, propósito y significado último, *religioso* supone, por regla general, un punto de convergencia en religiones establecidas específicas organizadas en torno a deidades particulares en alguna forma de comunidad; mientras que *espiritual* se utiliza en un sentido más general, extendiéndose a través y fuera de religiones particulares. *Moral* se refiere a los principios, ideas y reglas que tienen que ver con creencias sobre cómo los seres humanos deberían relacionarse los unos con los otros y con el mundo, y las creencias morales se asocian a menudo con perspectivas tanto religiosas como espirituales. Aunque pondré de relieve las dimensiones espirituales de la persona y de la educación, *espiritual* no se puede separar realmente de *religioso* o *moral* más de lo que puede aislarse de cualquier otra cosa. *Espiritual* se puede ver como la esencia o el corazón de toda la vida, tan inherente en todos los aspectos de la vida y la educación como la moral. Y aunque hago hincapié en las posibilidades espirituales disponibles potencialmente en cualquier contexto, más que en cualquier perspectiva religiosa específica, el énfasis de la religión en una comunidad de fe particular es crítico. En efecto, el espíritu está siempre presente en un tiempo, lugar y contexto social específicos. CAJETE (1994) ilustra las interconexiones de estos conceptos al hablar de un aspecto de conocimiento sagrado que comparte la mayoría de las tribus indias: "El conocimiento y la comprensión de la moral y la ética son un resultado directo de las experiencias espirituales. Las tradiciones sagradas y los ancianos que poseen enseñanzas especiales actúan como puentes para las experiencias espirituales y como facilitadores para adquirir enseñanza sobre materias espirituales" (pág. 44).

Durante la mayor parte de la historia humana, la enseñanza y el aprendizaje tuvieron una intrincada unión con las instituciones religiosas, y contenían perspectivas morales y espirituales explícitas. La separación de la Iglesia y el Estado es un fenómeno histórico relativamente reciente. Como Robert ULRICH (1968) dice: "Toda la educación temprana era religiosa y toda la religión temprana era también educativa. Ambos elementos eran inherentes en los ritos y ceremonias de nacimiento y muerte, guerra, caza y cosecha. Incluso en las civilizaciones muy desarrolladas, los sacerdotes eran los educadores..." (pág. 42). Cuando estas funciones se separaron, la enseñanza se veía todavía como una llamada o vocación religiosa. En gran parte, esto era porque los aspectos intelectuales y académicos de la educación no se entendían como separados de los aspectos morales y espirituales. La educación no se veía como una empresa privada, centrada individualmente y competitiva, sino como una actividad religiosa, moral y pública.

Todavía persisten elementos de esta actitud, y la actual marea de fondo de interés en las perspectivas espirituales y religiosas puede estar señalando una vuelta a esta visión. Por ejemplo, SCHWEHN (1996) informa que, cuando se pide a

© Ediciones Morata, S. L.

los adultos que describan a los profesores que han tenido un papel más importante en su vida, ellos mencionan a personas con fuertes cualidades de carácter. "Incluso hoy, y frente a algunos de los impulsos más poderosos de la modernidad, las personas conectan de modo completamente espontáneo la vocación de la enseñanza más firmemente con las artes de la formación moral y espiritual que con los rigores de la especulación académica" (pág. 7). LICKONA (1993) indica que la educación para el carácter moral se está abriendo camino de nuevo en las escuelas porque un número cada vez más amplio de personas "a través del espectro ideológico" creen que Estados Unidos está en una crisis moral.

Permitir que la enseñanza se convierta en un sacramento es aceptar el misterio de la presencia espiritual y el intenso significado que esa presencia da a la experiencia humana. En lugar de un conjunto particular de destrezas o ideas, supone una manera de estar determinado a superar la dualidad entre lo sagrado y lo secular, una fe en que encontramos lo divino en todo momento, en cualquier lugar y en toda persona y, en realidad, en que nosotros mismos somos instrumentos de lo divino. Las ideas e interpretaciones de la educación sacramental serán tan diversas como son las perspectivas sobre la espiritualidad. Las reflexiones siguientes no se pretenden como una lista o sistema completo o universal, sino como una oferta personal.

El sacramento del conocimiento de sí mismo

The Reflective Practitioner de SCHÖN (1983) inició un importante diálogo sobre la importancia de que los educadores integren la teoría y la práctica por medio de la reflexión-en-la-acción interna constante. En *The Contemplative Practitioner*, MILLER (1994) propone que la reflexión debe trasladarse a un nivel más profundo —a lo que él llama el "Ser"—, al que se accede por la práctica contemplativa. Esta práctica puede adoptar muchas formas, basadas en el camino religioso o las inclinaciones espirituales del profesional práctico. Cualquiera que sea la forma que adopte, acceder al espíritu en nosotros mismos nos permite estar presentes de un modo más completo ante los espíritus de otros.

En "A Transcendental Developmental Ideology of Education", James MACDONALD (1995) se refiere al proceso por el cual conseguimos el acceso a nuestro yo interno como "centramiento", un concepto conocido en las tradiciones religiosas tanto orientales como occidentales. "El centramiento es el proceso fundamental del ser humano que da sentido a nuestras percepciones y cogniciones de la realidad" (pág. 88). El propósito de la educación en la ideología evolutiva trascendental es el centramiento en el yo y en el mundo a la vez. El profesor que eduque el centramiento de los estudiantes debe estar profundamente comprometido en su propio centramiento, explorando simultáneamente tanto los mundos "interno" como "externo".

Martin BUBER (1958) escribió: "La simple verdad es que la miseria de nuestro mundo está basada en su resistencia a la entrada de lo sagrado (*holy*) en la vida vivida" (pág. 39). La palabra *holy* se deriva de la palabra *whole* (*completo*). ¿Cómo podemos en calidad de educadores ayudar a hacer completos a nuestros estudiantes si nosotros mismos no tenemos el compromiso de completarnos? Tenemos que preguntarnos qué se interpone en el camino de cada uno de noso-

© Ediciones Morata, S. L.

tros de llegar a ser completamente nosotros mismos. Esto significa hacer frente a nuestros miedos y solicitar ayuda para superarlos, viéndonos como realmente somos, con todas nuestras imperfecciones, y superando las adicciones que utilizamos como pantalla. Nos convertimos más en nosotros mismos dejando en libertad, descubriendo la obra sagrada en nosotros y a través de nosotros mientras vivimos con otros. Esta disposición para comprometerse profunda y honestamente en el proceso de descubrimiento de sí mismo y de cambio personal en comunidad con otros es lo que se llama a veces "crecimiento espiritual". Parker PALMER (1993) propone que las virtudes espirituales clásicas de "humildad y fe, reverencia sin idolatría, amor y apertura a la gracia" son también las virtudes naturales del educador o profesor:

> El verdadero profesor de una fe es el que afirma un centro trascendente de verdad, un centro que se encuentra más allá de nuestra invención, que entra en la historia a través de la vida de aquellos que la profesan y nos compromete a los unos con los otros y con el mundo.
>
> (Pág. 113.)

Teología significa literalmente "conocimiento de Dios" y se entiende que es de naturaleza intelectual, afectiva e intuitiva. Se puede ver a la vez, como contenido, el sistema de creencias de una tradición religiosa particular y, como proceso, un acto vivo de lucha continua con problemas de significado, desarrollando una fe viva que sigue cambiando. El educador sacramental funciona como un teólogo de personas, implicándose siempre en un proceso relacionado con comprometer al espíritu en la vida cotidiana, y modelándolo. Como lo expresa NELSON (1984):

> Los educadores, que son ejemplos vivos de personas que luchan por la fe para encontrar significado en la vida, son una gran inspiración para sus estudiantes. Los educadores que se niegan a pensar en la fe y repiten simplemente aseveraciones formuladas antes sobre lo que las personas pensaban en tiempos antiguos están impidiendo el desarrollo de la vida espiritual de sus estudiantes.
>
> (Pág. 16.)

Las oportunidades para modelar esta teología informal podrían aparecer en cualquier disciplina o materia del currículum. Por ejemplo, el biólogo George WALD, ganador del premio Nobel, comenzó su curso introductorio de biología en la Universidad de Harvard con un testimonio sobre cómo su compromiso científico con la evolución de la vida le inspiró tal asombro y admiración sobre la extraordinaria estructura del universo que le llevó a hacerse creyente. Sin embargo, la referencia explícita a la divinidad no es necesaria para el modelado del mentor por parte de un compromiso profundo con las cuestiones del significado y la fe.

El sacramento de la comunidad

El sacramento del conocimiento de sí mismo tiene lugar siempre dentro del contexto de la comunidad. El teólogo católico Bernard COOKE propone que la amistad es el sacramento humano más básico. Las formas en que animamos a los estudiantes a preocuparse los unos de los otros y en que nos preocupamos

© Ediciones Morata, S. L.

por ellos dan lugar a diversas clases de comunidad en el corazón de cada aula y cada escuela. El ideal de las escuelas como comunidades de amistad —en las que cada miembro recibe amor y apoyo por ser quien es, y también estímulo para llegar a ser él mismo de un modo más completo—, debe ser la meta más fundamental de la educación sacramental. NODDINGS (1993) propone que las escuelas se pueden convertir en comunidades de apoyo y cuidados sin desplazar a las iglesias.

Se ha escrito mucho sobre la obsesión occidental con las preferencias y deseos individualistas. Sin embargo, las prácticas educativas occidentales no afirman verdaderamente al individuo o a la comunidad. El que las voluntades individuales aprendan a trabajar en armonía se puede ver como la meta más acuciante de la existencia humana, y las comunidades educativas pueden corregir las tendencias egoístas del individuo. Una comunidad se construye por individuos con aptitudes e intereses diversos, todos trabajando juntos para el bien común. El compositor BACH, imaginó las comunicaciones humanas eficientes como sinfonías, interpretando cada persona su parte en un todo armonioso; vio su música como una ilustración de un orden celestial en la tierra. El educador del espíritu orquesta constantemente una comunidad de estudiantes, viéndolos no sólo como individuos sino como partes del todo, garantizando la armonía básica, el respeto y la preocupación por los otros que permite a la creatividad individual convertirse en creatividad conjunta.

Uno espera que esta visión se extienda fuera del aula cuando los educadores lleguen a ser, en expresión de ARONOWITZ y GIROUX (1985), "intelectuales transformadores", mezclando lo político con lo pedagógico en un esfuerzo por superar la injusticia en la sociedad más amplia. Sin embargo, PURPEL (1989) advierte que:

> no parece ir en beneficio de los que están actualmente en el poder estimular y fortalecer la profesión de la educación para buscar esa autoridad intelectual y moral. Por otra parte, están los educadores que creen firmemente que es muy beneficioso para los que luchan por una cultura del amor, la alegría y la justicia demandar que nuestra profesión desarrolle esta visión. Estos educadores creen también que los miembros de nuestra profesión tienen un derecho básico a seguir su llamada (vocación) con integridad y orgullo, y a tratar de cumplir sus responsabilidades de participar en la lucha por lograr esas condiciones.
>
> (Pág. 103.)

Así, una visión sacramental de la educación como comunidad de atención comienza con una amistad entre el educador y los estudiantes, y extiende sus ondas al exterior en círculos cada vez más amplios que incluyen grupos de estudiantes, aulas, escuelas, comunidades locales, las naciones y el mundo. Los educadores sacramentales alimentan este ideal en sus estudiantes.

El sacramento de apreciar a cada ser

En el contexto de la comunidad, cada individuo *es* un mensaje diferente del espíritu; el espíritu nos habla a través de cada ser. Los profesores del espíritu entienden la naturaleza de su relación con cada estudiante individual como sacramental y buscan los increíbles potenciales de cada manifestación particular

© Ediciones Morata, S. L.

del espíritu. Desprenderse de los roles y categorías para hacer frente directamente al ser de otra persona puede constituir una experiencia que inspire asombro, y desde luego está en oposición directa al modelo de déficit que prevalece en muchos sistemas educativos modernistas. Cada estudiante, en lugar de ser un conglomerado de hechos y destrezas no alcanzados todavía, se convierte en un regalo único y sagrado del universo con dones valiosos que ofrecer a la comunidad. La enseñanza sacramental está comprometida con el desarrollo de estas ofertas divinas. El músico Pablo CASALS (1970) expresó esta actitud:

> Cada segundo vivimos en un momento nuevo y único del universo, un momento que no existió antes y no existirá de nuevo. ¿Y qué enseñamos a nuestros hijos en la escuela? Les enseñamos que dos y dos son cuatro, y que París es la capital de Francia. ¿Cuándo les mostraremos también lo que ellos son? Deberíamos decir a cada uno de ellos: ¿Sabes lo que eres? Eres una maravilla. Eres único. En todo el mundo no hay otro niño exactamente como tú. En los millones de años que han pasado no ha habido nunca otro niño como tú. Y mira tu cuerpo, ¡qué maravilla es! Tus piernas, tus hábiles dedos, el modo en que te mueves. Puedes llegar a ser un SHAKESPEARE, un MIGUEL ÁNGEL, un BEETHOVEN. Tienes capacidad para cualquier cosa. Sí, eres una maravilla. Y cuando crezcas, ¿puedes hacer daño a otro que es una maravilla, como tú? Debéis cuidaros los unos a los otros. Debéis trabajar —todos debemos trabajar— para hacer este mundo digno de sus niños.
>
> (Pág. 295.)

KOVEL (1991) indica además que "todos los seres humanos tienen la capacidad espiritual de un Buda o un San Francisco, sin embargo todos, excepto un número muy pequeño, malgastan estos poderes excesivamente" (pág. 71). Si pudiéramos ver a cada uno de nuestros estudiantes como un Buda, un San Francisco o una Madre Teresa potenciales y darles esa clase de reverencia como seres de espíritu, quizá podríamos ayudar a que surgiera este potencial.

Este profundo respeto por cada estudiante lleva a una manera no jerárquica de relacionarse y comprender la enseñanza. Aunque todo educador tiene un deber sagrado de enseñar conocimiento y destrezas particulares, cada uno funciona como un catalizador para "sacar" la sabiduría y el conocimiento encarnado ya en cada estudiante. Desde esta perspectiva, nuestros estudiantes se convierten en nuestros profesores. Los niños pequeños podrían infundirnos su inmensa capacidad para la fe, la confianza, el asombro, la alegría, la honestidad y la simplicidad, ayudándonos de nuevo a "entrar en el reino de los cielos". Los adolescentes podrían despertar nuestro idealismo, nuestro sentido del agravio ante las injusticias a las que muchos adultos se han acostumbrado. Los estudiantes de todas las edades tienen mucho que enseñarnos sobre las cualidades humanas, lo mismo que destrezas y conocimiento.

El sacramento del aprendizaje

La esencia del aprendizaje, del llegar a saber, es un sentimiento de profundo significado. Aprender en este sentido es *ágape*, bañado en maravilla y amor. El aprendizaje como sacramento busca el propósito de la existencia y apoya la revelación de las verdades del espíritu en el universo. El pensamiento ilustrado sepa-

© Ediciones Morata, S. L.

raba la razón de la fe y el sentimiento, y el reto ahora es reintegrarlos. La razón inspirada por la fe se puede llamar pensamiento contemplativo, que MacDonald (1974) describe como "una apertura al misterio de la existencia", comprometido perpetuamente en "examinar el significado fundamental de las cosas... Debemos estimular a los jóvenes a decir sí y no a la vez a la cultura y a sondear el terreno del que surge nuestra cultura" (pág. 110)

El aprendizaje sacramental se basa en la fe en que no somos una dualidad, sino seres espirituales encarnados en el mundo, y que el mundo sagrado no es diferente del secular. Esta creencia lleva a la fe en que podemos encontrar un patrón divino en el mundo, que la fuente y el significado de la vida se comunican a nosotros a través del mundo natural. También lleva a la fe en que podemos aprender de la historia humana y, a pesar de los datos en sentido contrario, podemos llegar a comprender cómo trabajar juntos para llevar la dignidad y la justicia a todas las personas.

Si aceptamos el espíritu en la persona y en el mundo, desearemos que nuestros estudiantes estén en contacto directamente con el mundo, se comprometan en un proceso de descubrimiento significativo ellos mismos. Esto significa que los educadores sacramentales necesitarán salir del camino, impartir el conocimiento, las destrezas y la inspiración necesarios para un compromiso óptimo, pero examinando continuamente nuestras propias tendencias egoístas a erigirnos como ídolos entre nuestros estudiantes y su búsqueda de conocimiento.

A lo largo de la historia, la mayoría de los pueblos han planteado cuestiones existenciales y metafísicas. Noddings (1993) nos recuerda que nuestras instituciones educativas, en lugar de aceptar las preguntas de los estudiantes sobre Dios y la existencia, sobre el significado de la vida y la muerte, las han excluido deliberadamente. Propone que estas preguntas se pueden incluir, incluso en las escuelas públicas, en un "meta-nivel" de planificación del currículum, enriqueciendo el currículum estándar. Aunque hay muchos enfoques potenciales, tanto directos como indirectos, para incluir estas preocupaciones fundamentales, así como muchas preocupaciones y retos potenciales respecto a su inclusión, el educador sacramental se comprometerá con el proyecto de salvar a la educación de un orden del día de pasatiempo superficial, restableciendo su valor como una empresa humana profunda y digna de consideración.

El sacramento del tiempo: Presente, pasado y futuro

La experiencia de la presencia sagrada y el cambio de significado que proporciona a la experiencia humana hace resaltar el momento presente. Muchos caminos espirituales atestiguan la poderosa presencia inherente en el momento concreto: Todo tiene lugar en el ahora, y no hay lugar donde ir sino aquí. Si encontramos lo divino en todas partes y a cada momento, los tiempos y los lugares no sagrados no existen.

Para experimentar el poder del momento presente, tenemos que ser receptivos, escuchar la presencia, prestar atención a lo que está aquí. La gracia del espíritu está operando continuamente a través de nosotros cuando estamos plenamente presentes en el momento, llevando a la naturaleza curativa de la presencia personal. Cuando vivimos en el poder de la presencia presente, somos

© Ediciones Morata, S. L.

más capaces de ayudar a nuestros estudiantes a hacerse presentes plenamente en el momento y, así, a utilizar sus sentidos, su cuerpo y su mente más plenamente a medida que llegan a conocerse a sí mismos y al mundo.

Por tanto, deberíamos hablar menos sobre los resultados futuros o los estándares y más sobre las posibilidades actuales, o al menos deberíamos saber cuándo nuestra preocupación por el resultado oscurece el carácter sacro de participar plenamente en el momento presente. HUEBNER (1974) pregunta: "¿Cómo puede uno planear futuros educativos vía objetivos conductuales cuando las publicaciones místicas hacen énfasis en el momento presente y la necesidad de dejar que el futuro se ocupe de sí mismo?" (pág. 215). Aunque la importancia de que los estudiantes sean diestros y tengan conocimientos para realizarse a sí mismos y contribuir lo más posible a la comunidad no debería minimizarse, no obstante, cuando los temores del futuro sepultan el presente vivo, la educación pierde el espíritu y el futuro disminuye.

El presente se puede entender sólo viendo el proceso subyacente revelado en el patrón de despliegue histórico en cualquier disciplina o materia. Debemos volver al pasado para someter a prueba nuestra memoria, para recordar las cosas, tanto feas como bellas, que hemos olvidado sobre cómo crear un mundo más justo y bello. Nuestra relación con el pasado se vuelve sacramental cuando se ve como una fuente poderosa de información para comprometer el espíritu con el presente. HUEBNER (1974) propone que tomemos las decisiones curriculares preguntando: "¿Qué es lo bastante valioso para ser conservado como parte del pasado y hecho presente a los jóvenes?" (pág. 49). Los jóvenes de nuestra cultura están rodeados demasiado a menudo por imágenes burdas, materialistas, comerciales, por modelos de rol indignos y visiones extrañamente distorsionadas de la historia. Merecedores sólo de lo mejor que hay en nosotros, obtienen lo peor de nosotros. Los educadores sacramentales se esfuerzan por invertir esta tendencia, creando un currículum derivado de lo que es más cierto, honorable, bello y digno de emulación, y asegurándose de que los estudiantes pueden examinar críticamente las fuentes de información sobre el pasado y lecciones de éste, de modo que puedan crear un presente y un futuro mejores.

La tendencia de las teologías religiosas premodernas tradicionales a posponer la salvación y la justicia a algún tiempo futuro ha sido puesta en duda cada vez más por diversas formas de teología, incluidas las teologías de la liberación y la feminista. A medida que más religiones dirigen su atención a las desigualdades presentes, surgen preguntas válidas sobre la sacramentalidad futura. Sin embargo, esta tendencia se lleva al extremo en una cultura moderna desespiritualizada que rechaza el retraso de la gratificación y sitúa todas las esperanzas en un presente materialista. WHITEHEAD (1933) advirtió que si se corta el futuro, el presente se desploma; esta observación puede ser cada vez más descriptiva de la bancarrota moral y espiritual de la cultura occidental.

Para que las comunidades humanas cambien, deben moldearlas visiones de la posibilidad futura. Dentro de la tradición sacramental hay una profunda historia interesada en moldear el futuro por medio de la imaginación. La imaginación nos permite tener una imagen de algo distinto a lo que está ante nosotros en el momento presente, recordada del pasado o no creada todavía. Así, la imaginación permite que tanto el pasado como el futuro tengan un efecto en el momento presente.

© Ediciones Morata, S. L.

Permitir la posibilidad de un futuro mejor imaginado es un acto de fe. Una creencia en el futuro es quizá el mejor regalo que podemos dar a la juventud desesperada. El regalo de la edad adulta madura es una creencia en el futuro a pesar de una multiplicidad de experiencias que podrían llevarnos a abandonarla. No es una creencia ingenua, basada en volver la mirada ante la tragedia humana, sino una creencia madura, basada en vivir tiempos difíciles, experimentar una y otra vez las sacudidas de la fe de uno "en la roca de la verdad" y, sin embargo, emerger de la dificultad y la desesperación hacia la esperanza. FREIRE (1992) nos recuerda que

> la idea de que la esperanza sola transformará el mundo, y la acción emprendida en esa clase de ingenuidad, es una ruta excelente hacia la desesperanza, el pesimismo y el fatalismo. Pero el intento de triunfar sin esperanza en la lucha por mejorar el mundo es una ilusión frívola.
>
> (Pág. 8.)

Quizá más que cualquier otra cosa, el educador sacramental encarna la esperanza para el mundo, mientras se renueva una y otra vez por medio de los sacramentos del trabajo espiritual personal, el compromiso con las comunidades solícitas y la participación en ellas, la apreciación profunda por cada estudiante individual como un regalo único del espíritu, el aprendizaje como una empresa profundamente significativa y la participación en un presente sagrado que abarca tanto el momento actual como el futuro.

Bibliografía

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling.* South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

BERRYMAN, P. (1987). *Liberation theology.* Bloomington, IN: Random House. (Trad. cast.: *Teología de la liberación. Los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América latina y otros lugares.* México. Siglo XXI, 1989.)

BUBER, M. (1958). *Hasidism and modern man.* Nueva York: Horizon. pág. 39.

CAJETE, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education.* Durango, CO: Kivaki.

CASALS, P. (1970). *Joys and sorrows.* Nueva York: Simon & Schuster.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed.* Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía de la esperanza. Reencuentro con pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo XXI, 1994.)

HUEBNER, D. (1974). "Towards a remaking of curricular language". En W. PINAR (Ed.), *Heightened conciousness: Cultural revolution and curriculum theory.* Berkeley, CA: McCutcheon.

KOVEL, J. (1991). *History and spirit: An inquiry into philosophy of liberation.* Boston: Beacon.

LICKONA, T. (1993). "The return of character education". *Educational Leadership, 51* (3), páginas 90-93.

MACDONALD, J. (1974). "A transcendental developmental ideology of education". En W. PINAR (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory* (páginas 85-116). Berkeley, CA: McCutchan.

MILLER, J. P. (1994). *The contemplative practitioner.* Nueva York: Bergin & Garvey.

© Ediciones Morata, S. L.

NODDINGS, N. (1993). *Educating for intelligent belief or unbelief.* Nueva York: Teacher's College Press.
NELSON, C. E. (1984). "Theological foundations for religious nurture". En M. J. TAYLOR (Ed.), *Changing patterns of religious education.* Nashville, TN: Abingdon.
PALMER, P. (1993). *To know as we are known: Education as a spiritual journey.* San Francisco: Harper.
PURPEL, D. (1989). *The moral and spiritual crisis in education.* Nueva York: Bergin & Garvey.
PINAR, W. F. (1996). *Understanding curriculum.* Nueva York: Peter Lang.
SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practioner. Nueva York: Basic Books.* (Trad. cast.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona. Paidós, 1998.)
SCHWEHN, M. R. (1996). "The spirit of teaching". *Conversations, 10,* págs. 4-18.
ULRICH, R. (1968). *A history of religious education.* Nueva York: New York University Press.
WHITEHEAD, A. N. (1933). *Adventures of ideas.* Nueva York: Macmillan.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VII

Practicar la eternidad: Socialización, desarrollo y vida social

Por Paul STEIN

Las críticas de la psicología evolutiva tienen su origen en cuatro terrenos: la ideología, la reproducción, la resistencia y la epistemología postmoderna. Las críticas de la ideología ponen al descubierto el naturalismo, tanto del desarrollo como de la psicología, como culturas de falsa solidaridad que disuelven las diferencias en letanías de normalización. Las críticas de la reproducción trabajan para interrumpir los servicios pedagógicos de la psicología evolutiva, las circulaciones de poder y conocimiento que repiten la legitimidad probatoria de las prácticas económicas y de clase revelando la violencia simbólica de inculcar los ejercicios contingentes pero dominantes de la razón como obligatorios. Las críticas de la resistencia han tomado los fracasos necesarios de la psicología evolutiva hegemónica, las dislocaciones de los sujetos por las imperfecciones de la incorporación, y las contradicciones de la dominación que guardan "otras" posibilidades como base para las prácticas emancipadoras. Por último, las críticas epistemológicas postmodernas han indispuesto la lógica de representación del orden evolutivo, la trascendencia de la cognición y la neutralidad de la metodología con los achaques de la inmanencia, de actuaciones de lenguaje que constituyen la contingencia pragmática de cualquier psicología y cualquier orden teleológico de procesos o desarrollo.

Por lo general, a la vida social no le perturban estas críticas fuertes y persistentes, en parte porque restablecen la "cultura afirmativa" del "desarrollismo" que "utiliza el alma como protesta frente a la reificación sólo para sucumbir a ella al final" (MARCUSE, 1969, pág. 108). La "ideología profesional" del "desarrollismo", que armoniza ahora una nueva psicología evolucionista con la melodía de mercado de la biotecnia, es coherente con la valoración de MILL: "Los elementos sociales y normales están enmascarados por un significado casi biológico del término 'adaptación' con un séquito de términos socialmente desnudos en apariencia como 'existencia' y 'supervivencia', que parecen extraer prestigio de la moda del evolucionismo. El carácter casi biológico y a la vez carente de estructura del término 'adaptación' tiende, por formalización, a universalizar el término, oscureciendo así de nuevo el contenido social específico" (MILLS, 1970, pág. 139). El bio-

© Ediciones Morata, S. L.

poder se mezcla en una evolución psicosocial que satisface culturalmente al mercado y la historia como naturaleza.

La "nueva síntesis" de la ciencia evolutiva, un "reconocimiento de la complejidad del desarrollo como primer paso hacia la comprensión de su coherencia y simplicidad" (CAIRNS, COSTELLO y ELDER, 1996, pág. 1) reafirma simplemente el valor cultural de la complejidad como una calibración de la coherencia y la simplicidad prescritas ya, una adaptación continua de contingencias sin otras posibilidades. Del mismo modo, la edad de oro de la psicología evolutiva se proyecta como "unir otra vez al niño completo después de la retirada reciente a las miniteorías de los niveles biológico, bioquímico y social de investigación" (PARKE, ORNSTEIN, RIESER y ZAHN-WAXLER, 1994, pág. 50). Pero esa edad de oro evade el problema primario e histórico de crear las condiciones existenciales de vivir plenamente en dicha edad, una primera vez que es posiblemente distinta del más y más, del una y otra vez. Los problemas de vivir eluden el trabajo de todos los hombres del rey ocupados en unir otra vez sus problemas *.

La necesidad del "desarrollismo" reside en "los sustratos de la construcción de la vida y [se] valora como definitiva en la vida vivida", y media entre las condiciones de vida y el conocimiento sobre la vida, legislando la política relacional que decreta cómo se vive y experimenta la vida (MANNHEIM, 1982, pág. 38). El "desarrollismo" es un formalismo relativo a los procesos vitales, los principios operatorios fundamentales que lo componen. "Lo que se presenta a sí mismo como origen y principio en el sistema producido por el pensamiento y que cae allí fuera de toda justificación teórica, recibe su garantía dentro del proceso vital histórico de la conciencia colectiva presente en una época, y sólo por esto es posible mantenerlo como no problemático" (ibid., págs. 38-39). Para hacer los procesos vitales problemáticos y alcanzar las raíces infraestructurales de contención y contento, se necesita una "transvaluación radical de los valores" que "implica una ruptura con las maneras familiares, habituales de ver, oír, sentir y comprender las cosas de manera que el organismo pueda hacerse receptivo a las formas potenciales de un mundo no agresivo, no explotador" (MARCUSE, 1969, pág. 6). "En la medida en que en el pensamiento occidental la cultura ha significado cultura afirmativa, la abolición de su carácter afirmativo aparecerá como la abolición de la cultura como tal" (MARCUSE, 1969, pág. 130).

"Una revolución radical —una revolución que va a la raíz de la explotación— se ocupa de la producción de una nueva subjetividad que se dirige al origen de la alienación radical que constituye la estructura del mundo" (SANTAMARÍA y MANVILLE, 1992, pág. 409). Un sentido pensable actualmente y revolucionario del desarrollo requiere un "utopismo crítico" (MCLAREN, 1994, pág. 206) que produzca una epistemología imaginativa, seriamente festiva de la vida (MELUCCI, 1996); no la objetividad metodológica ni la autoridad retórica irónica, sino, en su lugar, una objetividad emergente de las relaciones transformadoras, intersubjetivas de la política encarnada del conocer (FABIAN, 1994). La poiesis sensual, social puede negar lo real y lo ideal e inspirar un materialismo social imaginativo, rechazando el "fascismo de la representación" que excluye el lugar social, el "medio roto" (ROSE, 1996, pág. 54) de la vida.

* Alusión a la conocida rima infantil inglesa *Humpty Dumpty. (N. de la T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Esta imaginación socialmente sensual de maneras alternativas de conocer, de pertenencia encarnada, es suprimida por los motivos existenciales para la psicología evolutiva y la sociología, que permutan históricamente para crear una interdependencia de necesidades y deseos psicosociales: conocimiento autorizado y ética o poderes (WEXLER, 1996a; PFISTER y SCHONG, 1997; HERMAN, 1995; MORSS, 1996; PRILLELTENSKY, 1994; WALKERDINE, 1988). La psicología evolutiva (incluyo la sociología evolutiva en la designación) es una teodicea sistemática que explica nuestro sufrimiento, una "teodicea secularizada" que implica una solución teodicea a los problemas de vivir históricamente (ROBERTSON, 1978, pág. 77). Como ética, la psicología evolutiva estudia el "camino hacia la salvación", cartografiando y guiando una inmortalidad sucesiva social y personal constituyendo la infancia como un hacerse recapitulatorio de lo que la edad adulta requiere y almacén de lo que la edad adulta niega (JENKS, 1996; MORSS, 1990).

Por último, como práctica cotidiana, la psicología evolutiva es una práctica de "perfección del yo": una autogénesis del yo y lo social por los mismos procesos, divididos en los complementos del desarrollo y la socialización. La co-cotingencia del desarrollo y la socialización compone una práctica de eternidad, una clase específica, histórica de repetición interminable de hacerse infinitamente más humano por la amplificación de los principios de intercambio capitalista: vida para la presciencia de la vida eterna, muerte para el conocimiento transmitido. Yendo primero en un sentido y luego en el otro en esta concurrida carretera de dos sentidos hacia ninguna parte y de ninguna parte, tanto la realización del yo como la social son "liberaciones" de las condiciones de vida, obteniendo la normalidad de no estar vivo como "liberación de las perturbaciones más disfuncionales de la sociedad capitalista por su patología normal" (LICHTMAN, 1982, pág. 267).

El tráfico en esta eternidad lo vigilan los conceptos de socialización, desarrollo e interiorización. El problema no es la procedencia o el peso de ésta o aquella dimensión (social, cultural, evolutiva) en el hacerse humano. Esta lógica confisca ya el hacerse humano de manera diferente no cambiando nada excepto la posición, el tráfico de los términos del ser. El deseo humano radical tiene que ver con ser él mismo, como posibilidades de las relaciones productivas de vivir. Esto requiere producir condiciones para conocer la "multiplicidad original universal, que nos hace tan diversificados que los otros se vuelven accesibles e imaginables para nosotros por medio de algún aspecto de nuestro complejo yo propio" (SHWEDER, 1996, pág. 24; 1991) y practicar las experiencias reveladoras sociales en el mundo que hacen realidad el juego de volverse diferente.

Dentro y fuera

El enfoque dominante para la socialización es teorizar la condición existencial (la vida social) como un problema de formulaciones sociohistóricas específicas de regenerativided o reproducción (formulaciones como las identidades, las familias, los roles, las clases, las instituciones, la sociedad) que se realizan internamente en las formas evolutivas de los sujetos. La regenerativided trae consigo inducción, la incumbencia del orden y el control: la integración de las preocupaciones estructurales de la selección diferenciada y de las interacciones coordinadas, asignaciones diversas de funciones y sanciones pertinentes a las actuacio-

© Ediciones Morata, S. L.

nes socializadas (GIDDENS, 1979). El desarrollo tiene lugar por la misma lógica y las mismas prácticas por las cuales el sujeto se convierte en un espacio de orden social y control: las formas internas de autoperpetuación, celebradas como socialización para el primero y como identificación por el último. Así pues, los problemas de la vida social son los de ajustar las necesidades y satisfacciones entre los requisitos de consumo del desarrollo y los requisitos de producción de la estructura social. La psicología evolutiva y la sociología median este espacio de mercado entre la naturaleza del desarrollo y la educación de lo social, intermediando la demanda evolutiva y el aporte social. La regeneración de la vida social se convierte en un principio, no un problema, y las relaciones sociales se vuelven reguladoras e inferenciales, divisas de cambio entre el desarrollo y la socialización para los *futuros* colectivo e individual. Las condiciones existenciales de la vida social son espacios de intercambio, valorados relativamente y medidos por las contribuciones al desarrollo y a la socialización, las promesas de inducción en el yo y la comunidad y, por último, la civilización.

El orden y el control, propuestos como fundamento social de regenerativided, se pueden estudiar como un problema menos estructural-funcional: como la "sociedad buena" derivada de la epistemología y los sentimientos sociomorales, integrando el conocimiento y la voluntad en una moralidad común (DURKHEIM, 1961; BELLAH, MADSEN, SULLIVAN, SWIDLER y TIPTON, 1991; ALEXANDER, 1995). Ambas entradas en la vida social, la interacción y la moralidad, son rampas del protestantismo norteamericano (SMITH, 1970; MILLS, 1970), que presenta la vida social como preparación para una salida, como un intento de sistematizar una ética de las "buenas obras" por el perfeccionamiento social, consagrando de este modo la entidad social colectiva en anticipación de la inmortalidad final (WEBER, 1964; BAUMAN, 1992, pág. 7-8).

Si hay en la actualidad un "fin de la teoría sociológica" y una evacuación de "la búsqueda de fundamentos y una teoría totalizadora de la sociedad" (SEIDMAN, 1991, pág. 131), el nuevo comienzo está simplemente en otro fin-comienzo de la tradición sociológica: el yo. La regenerativided se convierte en el problema de perfeccionar un orden y control del "'yo' capaz de vivir fuertemente en un mundo medido débilmente" (LEMERT, 1995, pág. 95). La reciprocidad de la estructura social y del carácter reintegra el orden y el control como disciplina del yo, lo que hace realidad y origina de nuevo el problema de un orden social productivo desde una posición alternativa. "Por tanto, las estructuras de carácter de las personas de una época dada, o de un sistema social dado, no son sólo un espejo de este sistema. Más significativamente, representan su anclaje" (REICH, 1972, pág. XXIV). La intercambiabilidad de sujeto y objeto, en suplantación constante, de manera que la adquisición de la subjetividad por medio del otro concluye en que el sujeto sea otro, constituye la socialización. La socialización es el metabolismo de la referencialidad. "Por 'socialización acertada' queremos decir el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (así como la identidad, por supuesto)... la socialización... se puede definir como la inducción amplia y consistente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad" (BERGER y LUCKMANN, 1966, págs. 163, 130).

Así pues, la socialización se teoriza como tecnología social, un ejercicio de acción estructurada que obtiene una interiorización de los valores y los motivos constitutivos de un sujeto social, y las condiciones del conocimiento y el conocer.

© Ediciones Morata, S. L.

Al mismo tiempo, la socialización es una evocación de la trascendencia social, recreando siempre el mundo objetivo que permite a los órdenes del yo y social abrazar un futuro más perfecto. La socialización se postula como necesaria y contingente. La necesidad aparece dos veces, por "buenas razones": en el sentido de justificación por la necesidad de reproducir sujetos buenos y una sociedad buena y, segundo, como potenciación evolutiva de las capacidades de la razón para conocer al mundo y a uno mismo objetivamente. La contingencia aparece como "buena razón" disfrazada de progreso y transformación, ya que esa "buena razón" (alias ciencia, logos, desarrollo) acumula e impulsa el conocimiento filogénica y ontogénicamente. La formulación de PIAGET de la génesis ("simplemente una forma de desarrollo") —"un sistema determinado relativamente de transformaciones que incluyen una historia y llevan en una manera continua del estado A al estado B, siendo éste más estable que el estado inicial y una extensión de él" (1996, página 144)— combina estas apariencias de necesidad (una historia) y la apariencia de contingencia (transformaciones) en el dinamismo del equilibrio. El equilibrio, "una propiedad intrínseca y constitutiva de la vida orgánica y mental" es el "cuarto factor" de PIAGET (siendo los otros la maduración, el ambiente físico y el ambiente social) que permite a la razón, "que expresa las formas más altas de equilibrio", compensar las "intrusiones externas" de la existencia por las actividades relativamente autónomas sobre la mente (ibid., págs. 102, 103, 70, 113).

En consecuencia, la socialización proporciona las condiciones necesarias que el desarrollo debe sobrepasar para asegurar una "estructura extratemporal", un necesario "*a priori* que se constituye sólo al final, no en el punto de partida, como resultante y no como fuente y, por tanto, conserva sólo el concepto de necesidad y no el de preformación" (PIAGET, 1968, pág. 157). Mientras que el desarrollo requiere socialización, la socialización necesita también desarrollo para un futuro, un "equilibrio móvil" (ibid, pág. 4). Lo social es, para PIAGET y el "desarrollismo", análogo a la "diferencia esencial entre la vida del cuerpo y la de la mente". El desarrollo de lo social o cuerpo y la mente constan ambos "esencialmente de actividad dirigida hacia el equilibrio", pero mientras que lo social orgánico o cuerpo alcanza una forma final estática e inestable, "tan pronto como la evolución ascendente ha terminado comienza automáticamente una evolución regresiva", el "dinamismo inherente en la mente" dura toda la vida, es una génesis "que emana de la estructura y culmina en otra estructura" (ibid, páginas 3, 147).

La socialización y el desarrollo inducen y regeneran la vida como logos vía esta génesis hacia delante, esta movilidad animadora de la razón, fuera de la presencia de la carne y las intrusiones externas de la muerte. El defecto fatal de esta génesis es vivir, pues, como proponen las cosmologías premodernista y postmodernista, la metafísica de la mente son formas de estar en lugar o, en este caso, fuera de lugar. "En el concepto de mente-en-sí-misma, la conciencia ha justificado antológicamente y ha perpetuado el privilegio haciéndolo independiente del principio social por el que se constituye" (ADORNO, 1994, pág. 132).

Sin embargo, la importancia de la cognición situada ha fomentado una ola de teoría "centrada en la persona" en la psicología evolutiva, que pone énfasis en el contexto y la acción de la narratividad del yo durante las prácticas interpretativas (TAPPAN y PACKER, 1991; COLE, 1992; CORSARO y MILLER, 1992; CORSARO, 1996; DAMON, 1996; POOLE, 1994):

© Ediciones Morata, S. L.

> El enfoque interpretativo ve el desarrollo como reproductivo en lugar de lineal. Los niños no interiorizan simplemente de manera individual la cultura adulta externa. Por el contrario, se convierten en parte de la cultura adulta —es decir, contribuyen a su reproducción— por medio de sus negociaciones con los adultos y su producción creativa de una serie de culturas de iguales con otros niños.
>
> (CORSARO, 1996, pág. 420.)

A partir de estos enfoques, haciendo hincapié en la indeterminación de las distinciones individuales, la enculturación se formula como "códigos de conducta específicos a la población" (LEVINE, 1990, pág. 113) que son individualizados por la utilidad —el uso en contextos específicos de aprendizaje— obteniendo de este modo socialización en la práctica. El sujeto se convierte en el análogo de contextos múltiples, "persona-yo-individuo" (POOLE, 1994), que traducen las divisiones de rol del estructuralismo en divisiones procesuales del sujeto.

> Los "desarrollistas" hoy desean a menudo describir y analizar *como proceso* la secuencia de cambios que tiene lugar *dentro del individuo* que participa en un conjunto particular de prácticas; o, como una concesión al ambiente, comprender el desarrollo como un proceso que tiene lugar en el individuo y sus sistemas interpersonales inmediatos... El contexto soporta gran parte de la carga de la ciencia social posposi-tivista para comprender los fenómenos humanos como situados históricamente, e interpretar los significados con los que los individuos llevan adelante su vida diaria, reproduciendo la sociedad, pero con inflexiones impredecibles.
>
> (MODELL, 1996, pág. 493-494.)

El cuadro conmovedor del contexto se convierte en un fenaquistiscopio evolutivo (la aparición engañosa de acción por secuencias rápidas de posiciones variantes); la animación metodológica sustituye la vida de lo social en acción. "Lo que está ausente es un sentido de la acción social... La personalidad es una cualidad resultante... El contexto está allí, pero no está comprometido" (MODELL, 1996, pág. 495). El contexto se postula como un ambiente problemático que hay que resolver por construcciones cognitivas mientras que se obstruyen las soluciones que el contexto ya ha finalizado. El contexto, entendido como encarnación-en-el-lugar y relacionalidad-en-el-tiempo, es el inconsciente social negado que vuelve en la teoría y la práctica como un síntoma: un problema de interacción.

A medida que el desarrollo se hace procesual cognitivamente en los acontecimientos y los contextos, la socialización corre paralela con la referencialidad interna como "la línea de desarrollo": "la única hebra de conexión significativa es la trayectoria vital como tal. La integridad personal, como el logro de un yo auténtico, procede de integrar las experiencias del yo dentro de la narración de desarrollo del yo: la creación de un sistema de creencias personales" (GIDDENS, 1991, pág. 80). El principio del mercado —"libre dependencia" (LICHTMANN, 1982, página 219)— libera al sujeto de lo que se deja dentro: una propiedad privada ideativa. "El destino hecho de subjetividad... se ha convertido en el equivalente a su supresión" (SANTAMARÍA y MANVILLE, 1992, pág. 415).

Este destino interno del sujeto —finalización en un proyecto autogenético de interiorización— es un momento de predestinar lo social en lo histórico, "drama cultural del parto" (BORDO, 1987, pág. 59), que inmediatamente lleva la evolución

© Ediciones Morata, S. L.

como un holismo de desarrollo cultural, y lleva "el ser humano... como una entidad separada decisivamente, no continua ya con un universo que se ha vuelto ahora decisivamente 'otro' para él" (BORDO, 1987, pág. 70). A disgusto ya en el mundo, lo social emerge a través de su "interioridad" —por referencialidad tímida que depende de la co-locación de mismos-yoes autorreferenciales del mismo modo— a una "exterioridad" de conocimiento. La imaginación social, entonces, se convierte tanto en las cosas ahí fuera, apariencias de lenguaje socializador y acción simbólica, y las cosas ahí dentro, intensiones/significados/conciencia detrás de las apariencias. Ser conocido es ser salvado de la mortalidad de la existencia ahí fuera; ser conocido es, por último, ser tímido con seguridad en las mentes analógicas de otros mientras se es consciente de ser uno mismo. La inmortalidad de la conciencia requiere la bilocación telepática ininterrumpida: "la vida en la era capitalista tardía es un rito constante de iniciación. Todos deben mostrar que se identifican por completo con el poder que se extiende sobre ellos" (HORKHEIMER y ADORNO, 1993, pág. 153).

Tanto el yo como lo social se vuelven monologales (TAYLOR, 1995). La socialización presenta el co-destino del pollo y el huevo, pues PIAGET (1968, 41, 42) describe la (no)"transformación" en "lógica que constituye el sistema de relaciones que permite la coordinación de puntos de vista correspondientes a individuos diferentes":

> La reflexión no es otra cosa que deliberación interna, es decir, un debate que se realiza con uno mismo igual que podría realizarse con interlocutores u oponentes reales. Se podría decir que la reflexión es debate social interiorizado (igual que el pensamiento mismo presupone lenguaje interiorizado)... Al contrario, el debate socializado se podría describir también como reflexión exteriorizada. Ya que toda la conducta humana es tanto social como individual, este problema, como todas las cuestiones análogas, vuelve a qué fue antes, si el huevo o la gallina.

El co-completamiento de lo interno y lo externo —de la autorreflexión dos veces— de la referencialidad social dentro-fuera produce el organismo de desarrollo. El crecimiento del conocimiento lleva a cabo la madurez y es genéticamente permanente, mientras que el fracaso es ignorancia entrópica: una muerte de animación representacional, de la semejanza y una muerte "a largo plazo" en el tiempo. La diferencia se convierte en regresión, patología, retardo, o muerte del yo y de un futuro social. La diferencia, sea incoada o terminal, es primitiva. La inmadurez es la incapacidad para sobrevivir (HORKHEIMER y ADORNO, 1993, pág. 83). El genocidio está en connivencia con la clasificación ontogénica y filogénica, el complemento de la disociación psíquica y social (BRANTLINGER, 1995; VITEBSKY, 1993; GILMAN, 1985). La "gran cadena del ser" (LOVEJOY, 1964) del "desarrollismo" —la plenitud necesaria de seres clasificables y la graduación complementaria del orden ontológico— está aleada con el moderno "diversidadismo" (ibid., 294) en la sinergia del capitalismo romántico. La "evolución del individuo" romántica (WILSHIRE, 1968) es crucial para el establecimiento de la conciencia de sí mismo como el conducto y la realización del conocimiento con respecto al yo y al mundo, como proceso y como producto a la vez de la socialización y el desarrollo:

© Ediciones Morata, S. L.

> El desencanto del mundo externo requería como un proceso paralelo algún "hechizo" del mundo psíquico, interno... El crecimiento de la autoconciencia tuvo, como una de sus muchas consecuencias, el efecto de cortar cualquier conexión restante necesaria entre el lugar del hombre en el mundo y su reacción a él. La realidad objetiva y la respuesta subjetiva estaban mediadas ahora por la conciencia en tal manera que el individuo tenía un amplio grado de elección.
>
> (CAMPBELL, 1989, pág. 73.)

Las oposiciones constituidas de conocimiento/ignorancia, naturaleza/cultura y yo/otro presentan la diferencia como exterior o periférica y la periferia inherente como temporal, espacial y ontológicamente primaria (ORTNER, 1974). La distancia de la diferencia se convierte en la posición del conocimiento y la seguridad; la visión de centro panóptico desde ningún lugar se vuelve, telescópicamente, más cierta. La "visión del ojo de la bomba" de la tecnología inteligente, en el aula como satélite, es la posición propedéutica del yo elevado, volviendo al dominio autogenético tanto de la creación informacional como de la relacionalidad social: "Puesto que la tecnología es ya una cristalización de la 'yoidad' —del marco constitutivo trascendental de la subjetividad misma— la identificación no es sólo un descubrimiento, sino un redescubrimiento. Así, este hallazgo reproduce la experiencia propedéutica de adquirir el objeto de deseo, que el psicoanálisis nos muestra que es siempre una vuelta a un objeto anterior perdido" (BROUGHTON, 1996, pág. 148). El juego del escondite se convierte en la estructura tanto interna como externa de la relacionalidad y la motivación.

Las implicaciones colonizadoras completas de este "verbocentrismo ego-ocular" (ROMANYSHYN, 1993, pág. 340) se examinan en otro lugar. (BORDO, 1987; LEVIN, 1985; BUCK-MORSS, 1992; LOWE, 1982; DWYER, 1996). Las implicaciones se refieren a la co-formación del mal (como profanación y servilismo de la voluntad) y de la uniformidad del conocimiento (como bueno y salvador). El desarrollo y la socialización practican la eternidad en deferencia a un pasado y un futuro, en parte por transporte de lo salvado en conocimiento seguro, corrigiendo constantemente los hechos diferentes de la existencia, socializando el presente en uniformidad con un pasado y un futuro.

RICOEUR (1969, págs. 155-156) describe un esquema triple del mal como profanación (como se propone anteriormente, la diferencia es indicativa de profanación): "positividad" en el sentido de una fuerza que se postula debe eliminarse; "seducción" en el sentido de seducción activa, externa; "infección" en la mala elección de contacto, que implica "que la seducción desde el exterior es en último término una infección del yo por el yo, una autoinfección, por la cual el acto de fijación mismo se transforma en ser fijado". El entusiasmo por hacer escuelas seguras, por la gloria del canon, por el aislamiento disciplinario, por el enrolamiento temprano en custodia, por los profesores modelo, por los estándares, por la excelencia, por la prioridad educativa se puede comprender en parte como una cruzada del bien contra el mal, del conocimiento contra la encarnación, la regulación racional contra lo periférico.

Del mismo modo, el entusiasmo por la educación del cableado cerebral (interviniendo en la "naturaleza primaria") es en parte la "fascinación por los modos elementales de materia", "un deseo de liberación del peso de las formas muertas" (ELIADE, 1976, pág. 17), en una nostalgia oculta por una domesticación del geno-

© Ediciones Morata, S. L.

ma; la recuperación de un comienzo mejor o primera naturaleza; "de la sociobiología a la biosocialidad" (RAINBOW, 1992), la nueva edad de oro se aborda a la inversa, rehaciendo la creación.

Los héroes conceptuales populares positivos de la "plasticidad del desarrollo" y la "resistencia" requieren destinos evolutivos (TOULMIN, 1981) para satisfacer los requisitos para las olimpiadas de lo humano. Las diferencias generacionales, raciales y de género se miden por universales analógicos a los que una inclusión que requiere la direccionalidad, una medición, no cambia. El "veredicto de la realidad" se mantiene mientras el sitio del fracaso cambia en el contexto (biopsicosocial); las complejidades de los contextos se ajustan a estándares en evolución del desarrollo moldeados con arreglo a ideales inclusivos pero no posibilidades contrarias.

La mercantilización del conocimiento, separado de los lugares y actuaciones del vivir y utilizado como un valor abstracto de intercambio, permite el desarrollo tanto en la epistemología genética de PIAGET como en la historia evolutiva de VYGOTSKY: el conocimiento niega la ignorancia por medio de la necesidad de experiencia en el tiempo y se acumula como desarrollo, en función de la solvencia y soberanía de las diferencias en la experiencia. La experiencia se tiene que acumular involutiva y evolutivamente, para ser la base (producto) del desarrollo y la socialización. El conocimiento, la reificación simultánea de la experiencia y el concepto, circula entre el consumo y la producción, creando las necesidades de su propia perpetuidad en y para quienes lo poseen. El conocimiento, como la renta del desarrollo y la socialización durante la vida y durante el "tiempo humano", coloca el presente como un "abismo pernicioso" que hay que cruzar, pero no para hacerse diferente de lo que es. "Pero la realidad no es, se convierte... La verdad de hacerse es el futuro que se ha de crear pero no ha nacido... Para que una posibilidad se haga realidad, para que una tendencia se haga actual, lo que se requiere es que los componentes objetivos de una sociedad se deban transformar" (LUKAS, 1971, pág. 204). Transformar la realidad en un presente haciéndose es una transformación de las condiciones productivas del conocer, no el estado de conocimiento o las asignaciones distribucionales entre las modalidades y los participantes. Las relaciones sociales de la conciencia, como procesos de hacerse real, son materialmente activas. "La única manera de pensar en la conciencia sin separarla del organismo o prohibirla a alguna clase de foro interno es insistir en su naturaleza sensual" (TYLER, 1987, pág. 16).

Carnalidad segura: El método del ritmo

La lógica de la definición del "desarrollismo" —universalidad, unidireccionalidad, secuencialidad, telos, irreversibilidad, cambio cualitativo o estructural, optimidad, motivo endógeno (LERNER, 1976; DAMON, 1996)— es la "ciencia de la política" (BRUNER, 1986b, pág. 20) de una "lógica de la dominación": "entre el comienzo y el final está el desarrollo de la razón como lógica de dominación, el progreso por medio de la alienación... en la idea y en el ideal" (MARCUSE, 1962, pág. 107). La desalienación es degenerativa de esta destrucción histórica de la vida social: "El consumo del ser es, no la curva ascendente, sino el cierre del círculo: el re-torno de la alienación" (ibid.). La perpetuidad de la alienación tiene

© Ediciones Morata, S. L.

como premisa la unidad del desarrollo y la socialización en una negación de la vida y la muerte, asegurando la seguridad de la política social de la existencia sensual en el presente. El presente alienado no puede hacerse sino sólo transmitir como la transacción de un pasado y futuro.

GIDDENS (1979, págs. 120, 128-130) intenta "conectar juntos" el sujeto y el objeto como una "dualidad de estructura" de una manera que evite la determinación pero regenere el orden social:

> La vigilancia reflexiva de la acción recurre a y reproduce formas de conocimiento disponibles tácita y discursivamente: la continuidad de la reproducción social implica el "resurcar" continuo de las actitudes establecidas y las perspectivas cognitivas que conservan fuentes potenciales de ansiedad en el sistema de seguridad básico. La "socialización" se debería comprender como un elemento de la continuidad de la reproducción social, de la temporalidad inherente del proceso social... como la sucesión de las generaciones.

La idea crítica de GIDDENS es el significado existencial, gravitacional ("conservan fuentes potenciales de ansiedad en el sistema de seguridad básico") de la socialización. BERNSTEIN lo expone claramente: "En cierto sentido entonces la socialización es un proceso para dar *seguridad* a las personas" (1972, pág. 162; cursiva añadida). Dar seguridad se obtiene vaciando lo social de vida al tiempo que se identifica vivir con la perpetuidad interna-externa, con compartir secretos durante generaciones. La seguridad de la falsa contradicción, la fachada de posibilidad entre el huevo y la gallina, el desarrollo y la socialización, crea el espacio social para una negación plausible del hacerse.

La ciencia evolutiva es un "dispositivo óntico" (BRUNER, 1986b) para olvidar sistemáticamente los orígenes en el sufrimiento de posibilidades en la historia, una promesa que se convierte en un contrato. "La pérdida de memoria es una condición trascendental para la ciencia. Toda objetivación es un olvido" (HORKHEIMER y ADORNO, 1993, pág. 230). La teorización del desarrollo y la socialización es tanto un producto de un orden social histórico como la perpetuación de un orden y un control históricos, difiriendo la caída en la seguridad de la inmortalidad fetichizando la mercancía de la socialización: la reproducción de la semejanza humana en la perduración del orden social. El destino se asegura como necesidad.

Las teorías de la socialización se pueden considerar como mitos de creación, como "expresiones de un modo de estar en el mundo" (ELIADE, 1960, pág. 24), por las cuales el origen y el final del ser humano se componen teleológicamente en prácticas de vida. El mito de la creación de la socialización motiva una necesidad, en el "tiempo intermedio" de la vida, de no contaminación, para purificar el sentir-ver-tocar, para evitar las enfermedades de vivir y, de este modo, completar proyectos de vida[1]. La recitación de las distinciones de las especies hecha para

[1] LÉVI-STRAUSS (1969, pág. 162) describe los mitos sobre la pérdida de inmortalidad en posesión de dos relaciones sensuales muy diferentes con la existencia: "En el conjunto de mitos que se ocupan de la pérdida de la inmortalidad, la mortalidad del hombre se ve desde dos ángulos diferentes; se mira a ella prospectiva y retrospectivamente". ¿Es posible evitar la muerte, es decir, impedir que los hombres mueran antes de lo que desean? Y a la inversa, ¿es posible restablecer la juventud de los hombres cuando ya han envejecido, o traerlos de nuevo a la vida si han muerto ya? La solución al

© Ediciones Morata, S. L.

recordar el propósito mitológico especial en la creación humana para poner lo no humano al pasado en el tiempo, para poner lo no humano para uso para un futuro humano[2]. La unión de lo humano con lo social se conoce frente a la negatividad de la naturaleza (EDER, 1990; ALANEN, 1990; JAMES, 1995; JENKS, 1996). La sucesión de la naturaleza por la ontología social combina con propuestas de orden y progreso para construir "modelos de crecimiento abiertos, cuantitativos" del desarrollo tanto individual como social[3].

Por contraste con la presencia cíclica del estar-en-el-tiempo basada en la existencia de un eterno retorno del recomienzo de la creación cósmica ("revivir el choque psíquico y traerlo a la consciencia" (ELIADE, 1959, pág. 53]), la psicología social del "momento presente" es la de estar en el medio histórico de naturaleza-pasado y humano-futuro. Ésta es la imagen de lo que KERMODE (1966, pág. 17) denomina "lo más intermedio":

> Los hombres en lo más intermedio hacen considerables inversiones imaginativas en patrones coherentes que, por la provisión de un final, hacen posible una consonancia satisfactoria con los orígenes y con el medio. Por esta razón es por la que la imagen del final no se puede falsificar permanentemente. Pero ellos también, cuando están despiertos y sanos, sienten la necesidad de mostrar un notable respeto por las cosas como son; de manera que hay una necesidad recurrente de ajustes en interés de la realidad lo mismo que del control.

El espacio social entre las generaciones es el tiempo-intermedio de regeneratividad en donde la socialización opera para negar la finalidad del presente. El tiempo vivido en el "intermedio" y la vida pasada se convierten en valor de cambio para la inmortalidad. El espacio social de la autoconciencia existe como autosocialización, tiempo reflexivo progenitivo para "lograr" una "integridad del ego", para integrar un orden interior de significado con la transferencia supraordenada de control reproductivo. ERIKSON (1963, pág. 268) describe esta "maduración del fruto" de "quien se ha preocupado de las cosas y las personas y se ha adaptado a los triunfos y el desengaño [que] se adhieren al ser":

---

primer problema se formula siempre en términos negativos: no oír, no sentir, no tocar, no ver, no probar... La solución al segundo problema se expresa siempre positivamente: oír, sentir, tocar, ver, probar. Por otra parte, la primera solución se aplica sólo a los hombres, ya que las plantas y los animales tienen su propio método de evitar la muerte, que es hacerse jóvenes de nuevo cambiando la piel. Algunos mitos consideran sólo el estado humano y se pueden interpretar por tanto sólo en una dirección: la continuación prospectiva de la vida, mandato negativo; otros contrastan el estado humano con el de criaturas o entidades que se vuelven jóvenes de nuevo y se pueden leer en ambas direcciones, prospectiva y retrospectivamente, negativa y positivamente.

[2] "Los patrones de la manera en que la humanidad mira la naturaleza reflejan finalmente y determinan las imágenes de los humanos en la mente humana, y eliminan la última meta objetiva que podría motivar el proceso... El universo entero se convierte en un peaje del ego, aunque el ego no tiene sustancia o significado excepto en su propia actividad sin límites" (HORKHEIMER, 1992a, página 108).

[3] "Los modelos de crecimiento cuantitativos implican una progresión continua hacia un ideal de logro abstracto... El crecimiento consiste en la adquisición de bits y fragmentos de información, hábitos o experiencias que se acumulan en el repertorio del sujeto, haciéndole cada vez más capaz. Si, en un momento dado, los problemas no se pueden resolver, el individuo tendrá que adquirir más información de manera que finalmente pueda tener éxito" (RIEGEL, 1976, pág. 76-77). Véase también BAUMAN, 1992, págs. 1-25.

© Ediciones Morata, S. L.

> Es la aceptación del propio y único ciclo de vida como algo que debía ser y que, necesariamente, no permitía sustitución alguna... Pues sabe que una vida individual es la coincidencia accidental de sólo un ciclo de vida con sólo un fragmento de la historia; y que para él toda integridad humana se mantiene o se derrumba con ese único estilo de integridad de que él participa. El estilo de integridad desarrollado por su cultura o su civilización se convierte así en el "patrimonio de su alma", el sello de su paternidad moral de sí mismo. En esa consolidación final, la muerte pierde su carácter atormentador.

La consolidación final o socialización de uno mismo es la maduración personal de lo que se asignó por necesidad, se aceptó como autogeneración y que a su vez se consolida por la colocación de la vida en la coherencia sucesiva de la civilización. Socializarse finalmente es experimentar la integridad teniendo creativamente "conflictos infantiles... con el firme apoyo de las instituciones culturales y las clases dirigentes especiales que las representan... el individuo debe aprender a seguir a los portadores de imágenes en la religión y la política" (ibid, página 269). La cultura común se modela como la madre "buena" para desacostumbrar el yo a la eternidad (KOTRE, 1996, pág. 261). El valor social se divorcia en último término de la vida misma y se convierte en la obligación del yo; el valor social al vivir "vamos" de tiempos y lugares y se resigna amablemente al después (LICHTMAN, 1987)[4].

Cabezas y bocas

La transposición móvil de sujeto y objeto, que avanza de las conversaciones a los monólogos autorreflexivos o conciencia de sí mismo, es una síntesis bidireccional: "El estudio del desarrollo del lenguaje en general y el desarrollo semántico en particular es básicamente un problema de adquisición de la cultura" (NELSON, 1985, pág. 250) y la "adquisición del lenguaje parece ser un subproducto (y un vehículo) de la transmisión de la cultura... El motor que impulsa la empresa no es la adquisición del lenguaje por sí mismo, sino la necesidad de satisfacer las demandas de la cultura" (BRUNER, 1983, pág. 103). El desarrollo y la socialización progresan por el hacerse del sujeto en otro que se adquiere y es, de este modo, adquirido por el otro. Desde la adquisición de la capacidad evolutiva para conocerse a uno mismo como el objeto de otro y a los otros como objetos de uno mismo, la socialización se transpone en cognición social, como procesos de representación de significados legislativos y reguladores socialmente pertinentes atribuibles a estados internos del otro (ASTINGTON, 1993; DAMON, 1978; UZGIRIS, 1979). El desarrollo de una teoría de la mente (ASTINGTON, HARRIS y OLSON, 1988) es el desarrollo de la capacidad de asumir roles o saber lo que piensa el otro, lo que influye en la comprensión de la interacción social (FLAPAN, 1968). El postulado kantiano de la psicología piagetiana de estructuras trascen-

[4] ELIADE es perspicaz aquí en relación con la interiorización del espacio y el tiempo en "tiempo irreversible": "Lo primordial podría sólo significar la infancia más temprana de uno, el verdadero inicio individual... Para el hombre moderno... cuando la psique llega a una crisis, es a la infancia donde debe volver para revivir y enfrentarse de nuevas" (1960, pág. 53).

© Ediciones Morata, S. L.

dentales de la razón [5], que, en la utilización de la experiencia, equilibren la resistencia de los caprichos de la vida en leyes cada vez más formales y abstractas de la lógica, somete la vida social a cooperación y reciprocidad mientras asegura que la razón escapa a las imperfecciones concretas particulares de la experiencia [6]. La razón se convierte en el valor de cambio abstracto sustituto de la eternidad (BUCK-MORSS, 1979). La cooperación y la reciprocidad son contingentes a la descentración: "Cuanto más pueda descentrarse, más activo es el sujeto, o, por decirlo mejor, su descentración es la medida misma de su actividad efectiva sobre el objeto" (PIAGET, citado en BATTRO, 1973, pág. 45). Las condiciones para la sociabilidad cooperativa son "el producto *sui generis* de una vida vivida en común" de manera que, no obstante la razón, la reciprocidad del sujeto depende de su agrupamiento ("descentrar significa 'agrupar'" [ibid.]) con el orden social:

> Pero para la verdadera igualdad y un deseo genuino de reciprocidad debe haber una regla colectiva que es el producto *sui generis* de la vida vivida en común. Debe haber nacido de las acciones y reacciones de los individuos los unos sobre los otros la conciencia de un equilibrio necesario que vincule y limite tanto el "alter" como el "ego".
> (PIAGET, 1965, pág. 318.)

La circularidad inmanente (lo social se origina a partir de sí mismo) (HORKHEIMER y ADORNO, 1993, pág. 21) de la descentración y la autonomía de la razón producen el vértigo regenerativo del desarrollo y la socialización. La socialización, a partir de estas premisas, es la *simulación* de relación, ya que la unificación del sujeto y el objeto es ya la sustancia de la relación. El orden social y el control reaparecen en el desarrollo de la razón, que recrea una opinión similar, una alfabetización intermental o consciencia al estilo de MEAD. La razón no cambia nada porque las relaciones sociales productivas son iguales:

> Se supone que la razón crea la universalidad y la comunidad en la que el sujeto racional participa con otros sujetos racionales. Ésta es la base de la posibilidad de que, más allá del encuentro de mónadas meramente autosuficientes, se desarrolle una vida común en un mundo común. Pero incluso este logro no lleva más allá de lo que ya existe. No cambia nada. Pues la constitución del mundo siempre se ha efectuado antes de la acción real del individuo... En un mundo sin razón, la razón es el único parecido a la racionalidad; en un estado de falta de libertad general, la libertad es el único parecido a ser libre.
> (MARCUSE, 1989, págs. 60-61.)

---

[5] BERNSTEIN (1983, pág. 8) describe esto como "objetivismo": "la convicción básica de que hay o debe haber alguna matriz o marco permanente ahistórico al cual podamos apelar en último término al determinar la naturaleza de la racionalidad, el conocimiento, la verdad, la realidad, la bondad o la razón".

[6] "La mente construye sus estructuras de conocimiento tomando datos externos e interpretándolos, transformándolos y reorganizándolos. Se encuentra con el ambiente en el proceso de construir su conocimiento y, en consecuencia, ese conocimiento es hasta cierto punto 'realista' o adaptativo para el organismo... La mente encuentra el ambiente en una manera sumamente activa, autodirigida, a más de medio camino, por decirlo así" (FLAVELL, 1977, pág. 6). FURTH (1987) es perspicaz al comparar a FREUD, que "psicologizó" la biología, con PIAGET, que "biologizó" la razón lógica con su dinámica de equilibrio, de manera que el conocimiento es un deseo necesario, que prefigura su objeto.

© Ediciones Morata, S. L.

La redundancia del desarrollo y la socialización efectúa una apariencia de vida social: "la imitación entra al servicio de la dominación en la medida en que incluso el hombre se antropomorfiza para el hombre... La sorprendente unidad del microcosmos y el macrocosmos presenta a los hombres un modelo de su cultura: la falsa identidad de lo particular y lo general" (HORKHEIMER y ADORNO, 1993, págs. 57, 121-122). La continuidad de la cultura y la continuidad del yo se alean, de manera que los cambios de cualquiera de ellas son desarrollos (o regresiones) basados en la conectividad con el co-orden (KAGAN, 1983); por tanto, el avance de su cultura o del yo complementa lo que ya está indexado en las relaciones de origen.

El pragmatismo comunicativo de la mediación sociocultural de la mente (WERTSCH, 1991) ofrece una heterogeneidad de prácticas indexadas situacionalmente que facilitan diversos usos de los medios mediacionales o lenguajes en la acción social de manera que el entorno, la voz y la acción mediada son sintéticos y no predeterminados por la necesidad genética, jerárquica. Pero la conveniencia del habla y el género del habla convierten la legislación de las prácticas del lenguaje en regulación improvisadora. La diferencia se reduce a aquello de lo que se habla; el cambio se reduce a cómo hablamos sobre él; la libertad se reduce a un foro. Las epistemologías del discurso ponen nuestra vida donde está nuestra boca, deconstruyendo la significación sólo para reintroducir la comunicación como humanización. El aprendizaje social se reencamina simplemente, sin mecánica conductista, pero como un valor genético, ontogénico, práctico, como en el "aprendizaje cultural" de TOMASELLO y colaboradores y en el retrato de la socialización de BUGENTAL y GOODNOW:

> El aprendizaje cultural es una forma específicamente humana de aprendizaje social que permite una fidelidad de transmisión de comportamientos e información entre congéneres no posible en otras formas de aprendizaje social, proporcionando por ello la base psicológica para la evolución cultural.
>
> (TOMASELLO, KRUGER y RATNER, 1993, pág. 485.)

> En el curso de la experiencia con otros, las personas desarrollan competencias viviendo y trabajando juntas. Llegan a compartir —o al menos a anticipar— las maneras de actuar, pensar y sentir los unos de los otros. Socialización es el término utilizado para describir el proceso por el cual se producen estos logros... Socialización se puede definir como la colaboración continua de "mayores" y "novatos", de "tipos experimentados" y "recién llegados" en la adquisición y afilado de destrezas importantes para satisfacer las demandas de la vida de grupo.
>
> (BUGENTAL y GOODNOW, en prensa.)

Los ideales del desarrollo se sustituyen por una propensión abstracta a un readiestramiento, cultura colaborativa, un diseño de readiestramiento en el cambiante mercado de trabajo evolutivo-cultural. La práctica situada y el desarrollo contextualizado son los servicios transitorios de empleo postindustrial de la relacionalidad social sin contrato, como específicos del trabajo o la tarea.

Amar el yo de uno

El "desarrollismo" formaliza un estilo de vida histórico que "aprende a amar lo que... la razón reconoce que es un hecho" (HORKHEIMER, 1992b, pág. 101), es decir, amar el dominio interno como autodeterminación (LICHTMAN, 1987). La integridad del yo es la interiorización de esta realidad social, lo que niega cualquier

© Ediciones Morata, S. L.

necesidad de que el yo exista excepto como la ejecución del principio de realización. Existe sólo la acomodación de descentrar el yo en el centro del objeto social, lo que refuta la presencia del yo y la vida excepto como parte de la identidad del objeto (por supuesto, esto crea también lo ilícito como campo de deseo transgresor, forzando a presión al placer en industrias alternativas). En este punto, el yo es "autónomo" y existe en la conciencia de su representación o es un objeto para su conciencia. La escasez de poiesis social vital y la ilegitimidad de un imaginario social predicativo que está en connivencia con la experiencia *requiere que la alienación autoconsciente sea experiencia social.* La vida social es de espectador. La estructura de carácter es la regresión dispuesta de amor *interiorizado* (reaprender a amarse a sí mismos una y otra vez como reproducción subjetiva) y odio movilizado, *exteriorizado* (reaprender a odiar los yoes/otros rechazados, lo que son negaciones proyectivas de la identificación o que no están socializados)[7]. La estructura del carácter se siente psicológicamente como una vida interior y se concibe terapéuticamente como manejo personal, mientras que lo social exteriorizado se proyecta como deseos no correspondidos de conocimiento posesivo y control. Lo social se contrae en una cultura cada vez más idealizada del yo, refugiándose en un interior formado exteriorizando sus demonios. Esta relacionalidad proyectiva es también el ancla caracteriológica productiva de esta realidad fetichizando la producción social del yo[8]. Los demonios y los sueños, separados de los orígenes imaginables de las relaciones sociales, trabajan como deseos alienados, excitaciones consumidoras de relaciones sociales. Las fusiones del yo y el orden social resultan higiénicas para ambos; desinfecciones que limpian el pasado y esterilizan el presente produciendo síntomas privados y entretenimientos públicos.

La necesidad dominante es sobrevivir a la incineración incipiente de la providencia de la historia amenazada con el siguiente momento disoluto y la aparición de la diferencia, la pérdida de impulso y el orden de posición. Es una clase específica de deseo de "seguridad ontológica" con la premisa de una clase específica de "ansiedad existencial" que impulsa el "estilo de vida" de la modernidad tardía para disipar tanto el destino como el riesgo por la interpretación ininterrumpida, las autoexpediciones turísticas (GIDDENS, 1991, págs. 34-143; BAUMAN, 1992). La posicionalidad generacional se convierte en preparación para la inmortalidad por las identificaciones evolutivas interactivas simultáneas de los sujetos: padre/hijo, joven/viejo, etc. En esta oposición socializada, cada posición se perpetúa por la sucesión y los excesos del otro. Obteniendo adaptación en los niveles sistemáticos y ajuste en los niveles individuales, la reproducción social se supera a sí misma.

---

[7] Este proceso se ejemplifica en el trabajo de ANDERSON sobre el nacionalismo (1983) y en la desocialización occidental de la naturaleza y la mujer (ORTNER, 1974; MILLS, 1987; O'FLAHERTY, 1988). Véase también DIAMOND, 1967.

[8] "La contradicción entre un alto grado de autorrepresentación y un yo dependiente de campo sensible socialmente negociado es una versión psicológica moderna de la contradicción clásica entre la propiedad privada y la producción social" (WEXLER, 1996a, pág. 132). Como el yo se hace más bionaturaleza y los estados de autopropiedad menos privados, estando químicamente prescritos y, por tanto, menos ideales y más asegurables (diagnosticables como *efecto* biopsicosocial, no producción), la subjetividad se convierte en un viaje interior, una dinámica de sustitución postmoderna de la historia con simultaneidad racionalizada (BAUMAN, 1992).

© Ediciones Morata, S. L.

Desde este enfoque, la socialización es un modo de regeneración social por el cual el carácter histórico de la mortalidad de las relaciones sociales trabaja para producir una necesidad específica de seguridad, y el carácter de esta seguridad trabaja para determinar de nuevo la naturaleza de la inmortalidad como necesidad social. El "desarrollismo", a su vez, es una cultura de la inmortalidad para el ser cuyo tiempo está medido, historia que acaba por transferencia hegemónica inacabable de conocimientos. La autoperpetuación requiere un legado de autoperfección recolectiva y correctiva; la perfección social requiere una historia de progreso, un futuro necesario. Las relaciones sociales de mente-cultura son anónimamente universales:

> El ideal social humano —la meta ideal o última del progreso social humano— es el logro de una sociedad universal en la que todos los individuos humanos posean una inteligencia social perfecta, de tal manera que todos los significados sociales se reflejen cada uno del mismo modo en su consciencia individual respectiva; de tal manera que los significados de los actos o gestos de cualquier individuo (realizados por él y expresados en la estructura de su yo, por medio de su capacidad para adoptar las actitudes sociales de otros individuos hacia sí mismo y hacia sus fines o propósitos sociales comunes) serían los mismos para cualquier otro individuo que respondiera a ellos.
>
> (MEAD, 1934, pág. 310.)

Las premisas teóricas predominantes de la socialización y el desarrollo duplican la *pérdida* de lo social en las condiciones de vida, volviendo eternamente como naturales las ausencias de lugares y tiempos de experiencia en los que y por los cuales la imaginación social puede constituir y reconstituir la vida social. A pesar de los valiosos esfuerzos que implican los procesos interpretativos de socialización (GASKINS, MILLER y CORSARO, 1992, pág. 9; MILLER, 1994), los procesos se miniaturizan y mantienen corrientes "productivas-reproductivas" (GASKINS, CORSARO y MILLER, 1992, pág. 7) de socialización y desarrollo[9]. La imposición social se sustituye por la intimidad situada. El significado sirve como anuncio del conocimiento, ofreciendo personalización de la mercancía y diversificación del mercado.

En la socialización reproductiva y el desarrollo, el orden y la coherencia de la experiencia social dependen de la mediación de signos representacionales hacia una realidad trascendental: la producción del lenguaje está vinculada tanto al significado como a una mentalidad común. La intersubjetividad se predica por la denominación común de subjetividad y sujeción. Lo que es silencioso, sensual e inexpresable no es sociable. Sin embargo, una vez que la división cósmica entre mente y cuerpo, formal y material, historia y espíritu, y pasado y futuro se cierra, la intersubjetividad se abre a una alquimia de diferencias, a una performatividad

[9] "El enfoque interpretativo ve el desarrollo como un proceso de apropiación de los niños de su cultura. Los niños entran en un sistema social e, interactuando y negociando con otros, establecen comprensiones que se convierten en conocimiento social fundamental sobre el que construyen continuamente. Así, el modelo interpretativo perfecciona la noción lineal de estadios, viendo el desarrollo como un proceso productivo-reproductivo de densidad y reorganización del conocimiento cada vez mayores que cambia con las capacidades cognitivas y de lenguaje en desarrollo de los niños y con cambios en su mundo social" (CORSARO y RIZZO, 1988, pág. 880-881).

© Ediciones Morata, S. L.

de presencia social que se encarna en actos de vida [10]. Una negación de la socialización, como el modo de reproducción social de condiciones a priori de subjetividad y objetividad, necesita afirmar el éxtasis, la generación agónica de intersubjetividad, una encarnada "intermedialidad" y una plenitud de imaginación (HASTRUP, 1995; BERGER y MOHR, 1982, págs. 99-100). La entreidad inefable es un verbo descentrado de pluralidad completa que no es ni una cosa ni otra, sino que está abrazada por las diferencias entre lo que es y resiste el regocijo de la contención y la preservación (TYLER, 1987).

Las ecologías de vida-tiempos y cohabitaciones de vida-lugares conocen una unificación transversal de presencia en tiempo-ahora. "El concepto de unificación transversal... ilustra un proceso dinámico y de textura abierta de unificación que permite la pluralidad y la diferencia y no busca las comodidades metafísicas de los comienzos estables y los principios teleológicos universales ni muestra un encantamiento epistemológico con los fundamentos epistémicos en punto cero" (SCRAG, 1997, pág. 129). El proyecto de imaginación social es "una nueva clase de holismo, una que es emergente y no dada... ni un objeto teorético ni un objeto de conocimiento teorético... ni evocado por métodos explícitos ni la fuente derivacional de las prácticas. No motiva o permite la práctica en la manera esperada de la correlación usual de teoría-práctica... Pretende no fomentar el crecimiento del conocimiento sino reestructurar la experiencia" (TYLER, 1987, págs. 209-210, 212). "La unidad del tiempo no está garantizada ya por nuestras raíces en el pasado y nuestros recuerdos, ni por los proyectos para el futuro; está asegurada sólo por nuestra capacidad para estar presentes en el tiempo-ahora" (MELUCCI, 1996, pág. 22).

[10] La presencia, como indica WEXLER (1996b, págs 123-132), es una socialización potencialmente redentora que revisa imaginativamente revelaciones sagradas, un "descubrimiento colectivo", que (a diferencia de la concepción usual del ritual como repeticiones sociales integradoras y reguladoras de lo que es) tanto "hace pedazos" como "reúne" lo que parece ser: la presencia es iconoclasta y receptiva. La presencia, en este sentido ontológico social, niega la necesidad de repetición histórica reconociendo historias que están ocultas, silenciadas o no oídas mientras vitaliza o "renueva" las posibilidades del ser histórico. Hay aquí una trascendencia del contexto como un ambiente situacional o "zona de desarrollo próximo" o experimento experiencial en la relacionalidad de reconocimiento, incluso tan limitada como el ejemplo de los ojos que encuentran en traición de la lógica de lo que se está haciendo el uno al otro. Las incitaciones culturales posibles de las experiencias espirituales tienen una historia compleja profunda en los movimientos carismáticos, a menudo revolucionarios. El "misticismo del mundo interno" (WEXLER, 1996b) se contrasta antropológicamente como "espíritu" con los "dioses" (MAGEO y HOWARD, 1996; WEBER, 1964, págs. 1-31). El punto crucial es que "lo que es primariamente distintivo en este desarrollo completo no es la personalidad, la impersonalidad o la superpersonalidad de estos poderes sobrenaturales, sino el hecho de que experiencias *nuevas desempeñan ahora un papel en la vida*". (WEBER, 1964, pág. 6; cursiva añadida). Mi argumento para una comprensión diferente de la socialización responde a estas experiencias tanto insurgentes en la cultura contemporánea (incluida la teoría sociológica) como primarias para la vida social. La presencia describe la experiencia naciente de intersubjetividad que es también el espacio analítico compuesto para permitir dar cuenta de él. El concepto no deconstruye los términos típicos de la socialización —internalización, comunicación, aprendizaje— en una transacción genérica, como el postestructuralismo psicoanalítico tiende a hacer con la interpelación o reflujo del deseo en ideología. La presencia no es transparente al deseo psíquico o el poder social. La presencia es sociotropía en el sentido de volverse hacia estar en relación y en el sentido literario de un tropo que llama a una experiencia más allá del significado literal.

© Ediciones Morata, S. L.

La base de este imaginario social primario encarnado es la constitución sensual del conocer relacional en el mundo mismo. Emergiendo en negación del "desarrollismo" como un camino de salida a la eternidad hay caminos de entrada, prácticas en la eternidad.

Philip WEXLER encendió la mecha de este trabajo y se ocupó de él. Se lo agradezco.

Bibliografía

ADORNO, T. W. (1974). *Minima moralia*. Nueva York: Verso. (Trad. cast.: *Minima Moralia*. Madrid. Taurus, 1998).

— (1994). *The stars down to earth*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *Bajo el signo de los astros*. Barcelona. Laia, 1986).

ALANEN, L. (1990). "Rethinking socialization, the family and childhood". *Sociological Studies of Child Development*, 3, págs. 13-28.

ALEXANDER, J. C. (1995). *Fin de siècle social theory*. Londres: Verso.

ANDERSON, B. (1983). *Imagined communities*. Londres: Verso. (Trad. cast.: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México. Fondo de Cultura Económica, 1993.)

ASTINGTON, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid, Morata, 2004, 2.ª ed.)

— HARRIS, P. L. y OLSON, D. R. (Eds.). (1988). *Developing theories of the mind*. Nueva York: Cambridge University Press.

BATTRO, A. M. (1973). *Piaget: Dictionary of terms*. Nueva York: Pergamón.

BAUMAN, Z. (1992). *Morality, immorality and other life strategies*. Stanford, CA: Stanford University Press.

BELLAH, R. N., MADSEN, R., SULLIVAN, W. M., SWIDLER, A., y TIPTON, S. M. (1991). *The good society*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

BERCOVITCH, S. (1993). *The rites of assent*. NY: Routledge.

BERGER, J. y MOHR, J. (1982). *Another way of telling*. Nueva York: Pantheon Books.

BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1966). *The social construction of reality*. Nueva York: Anchor Books. (Trad. cast.: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu, 1968: Madrid. H. F. Martínez de Murguía, 1986.)

BERNSTEIN, B. (1972). "Social class, language and socialization". En P. P. GIGLIOLI (Ed.), *Language and social context* (págs. 157-178). Londres: Penguin. (Trad. cast.: "Clase social, lenguaje y socialización", en *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid. Akal, 1989 págs. 175-193.)

BERNSTEIN, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

BLOOM, H. (1992). *The American religion: the emergence of the post-christian nation*. Nueva York: Simon and Schuster.

BORDO, S. (1987). *The flight to objectivity*. Albany: State University of New York Press.

BRANTLINGER, P. (1995). "'Dying races': Rationalizing genocide in the nineteenth century". En J. NEDERVEEN PIETERSE y B. PAREKH, *The decolonization of imagination: Culture, knowledge and power* (págs. 22-42). Londres: Zed.

BROUGHTON, J. (1996). "The bomb's-eye view: Smart weapons and miltitary TV". En S. ARONOWITZ, B. MARTINSON y M. MENSER (Eds.), *Technoscience and cyberculture* (páginas 139-166). Nueva York: Routledge.

© Ediciones Morata, S. L.

BRUNER, J. (1983). *Child's talk*. Nueva York: W. W. Norton. (Trad. cast.: *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona. Paidós, 1986.)

— (1986). "Value presuppositions of developmental theory". En L. CIRILLO y S. WAPNER, (Eds.), *Value presuppositions in theories of human development* (págs. 19-28). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

BUCK-MORSS, S. (1979). "Socioeconomic bias in Piaget's theory". En A. R. Buss (Eds.), *Psychology in social context* (págs. 349-364). Nueva York: Irvington.

— (Otoño, 1992). "Aesthetics and anaesthetics: Walter Benjamin's artwork essay reconsidered". *October*, 62 págs. 3-41.

BUGENTAL, D. Blunt y GOODNOW, J. (En prensa). "Socialization precesses". En W. DAMON (Ed.), *Handbook of child psychology* (5.ª ed.). Nueva York: Wiley.

CAIRNS, R., COSTELLO J. y ELDER, G. Jr. (1996). "Developmental science: A collaborative statement (The Carolina consortium on human development".) En R. CAIRNS, G. ELDER, y J. COSTELLO, (Eds.), *Developmental science* (págs. 1-6). Nueva York: Cambridge University.

CAMPBELL, C. (1989). *The romantic etbic and the spirit of modern consumerism*. Oxford: Blackwell.

COLE, M. (1992). "Context, modularity, and the cultural constitution of development". En L. T. WINEGAR y J. VALSINER, (Eds.), *Children´s development within social context*, Volumen 2 (págs. 5-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

CORSARO, W. y RIZZO, T. (Diciembre, 1988). "Discussion and friendship: Socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children". *American Sociological Review, 53*, págs. 879-894.

— (1996). "Transitions in early childhood: The promise of comparative, longitudinal ethnography". En R. JESSOR, A. COLBY y R. SHWEDER (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (págs. 419-458). Chicago, IL: University of Chicago Press.

— y MILLER, P. (Eds.). (1992). *Interpretative approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey-Bass.

DAMON, W. (1996). "Nature, second nature, and individual development: An ethnographic opportunity". En R. JESSOR, A. COLBY y R. SHWEDER, (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (págs. 459-478). Chicago, IL: University of Chicago Press.

— (Ed.). (1978). *New directions for child development: Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.

DIAMOND, S. (1967). "Primitive society in its many dimensions". En K. WOLFF y B. MOORE, Jr. (Eds.), *The critical spirit* (págs. 21-30). Boston: Beacon.

DURKHEIM, E. (1961). *Moral education*. Nueva York: The Free Press. (Trad. cast.: *Educación moral*. Madrid. Morata, 2002.)

DWYER, P. (1996). "The invention of nature". En *Redefining nature: Ecology, culture and domestication* (págs. 157-186). Oxford: Berg.

EDER, K. (1990). "The cultural code of modernity and the problem of nature: A critique of the naturalistic notion of progress". En J. ALEXANDER y P. SZTOMPKA (Eds.), *Rethinking progress* (págs. 67-88). Winchester, MA: Unwin Hyman.

ELIADE, M. (1960). *Myths, dreams, and mysteries*. Nueva York: Harper & Row. (Trad. cast.: *Mitos, sueños y misterios*. Madrid. Grupo Unido de Proyectos y Operaciones, 1991.)

— (1976). *Occultism, witchcraft, and cultural fashions*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Ocultismo, brujería y modas culturales*. Barcelona. Paidós, 1997, 2.ª ed.)

ERIKSON, E. H. (1963). *Childbood and society*. Nueva York: W. Norton. (Trad. cast.: *Infancia y sociedad*. Barcelona. Paidós, 1983.)

FABIAN, J. (1994). "Ethographic objectivity revisited: From rigor to vigor". En A. MEGILL (Ed.), *Rethinking objectivity* (págs. 81-108). Durham, NC: Duke University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

FLAPAN, D. (1968). *Children's understanding of social interaction.* Nueva Yok: Teachers College Press.

FLAVELL, J. (1977). *Cognitive development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [Trad. cast.: *El desarrollo cognitivo* (nueva edición revisada). Madrid. Visor, 1993, 2.ª ed.]

FURTH, H.G. (1987). *Knowledge as desire.* Nueva York: Columbia University Press. (Trad. cast.: *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget.* Madrid. Alianza, 1992.)

GASKINS, S., MILLER, P. y CORSARO, W. (1992). "Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children". En W. CORSARO y P. MILLER (Eds.), *Interpretive approaches to children's socialization* (págs. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass.

GIDDENS, A. (1979). *Central problems in social theory.* Berkeley: University of California Press.

— (1991). *Modernity and self-identity.* Stanford University Press. (Trad. cast.: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.* Barcelona. Península, 1997.)

GILMAN, S. (1985). *Difference and pathology: stereotypes of sexuality, race, and madness.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

HASTRUP, K. (1995). "The inarticulate mind: The place of awareness in social action". En A. P. COHEN y N. RAPPORT (Eds.) *Questions of consciousness* (págs.181-197). Nueva York: Routledge.

HERMAN, E. (1995). *The romance of American psychology: Political culture in the age of experts.* Berkeley: University of California Press.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. W. (1993). *Dialectic of enlightenment.* Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid. Trotta, 1998, 3.ª edic. o Barcelona. Círculo de Lectores, 1999.)

— (1992a). *Critical theory: Selected essays.* Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Teoría crítica.* Buenos Aires. Amorrortu, 1974.)

— (1992b). *Eclipse of reason.* Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Crítica de la razón instrumental.* Madrid. Trotta, 2002.)

JAMES, A. (1995). "On being a child: The self, the group and the category". En A. P. COHEN y N. RAPPORT (Eds.), *Questions of consciousness* (págs. 60-76). Nueva York: Routledge.

JENKS, C. (1996). *Childhood.* Nueva York: Routledge.

KAGAN, J. (1983). "Developmental categories and the premise of connectivity". En R. LERNES, (Ed.), *Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives* (págs. 29-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

KERMODE, F. (1966). *The sense of an ending.* Londres: Oxford University Press. (Trad. cast.: *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción.* Barcelona. Gedisa, 1983.)

KOTRE, J. (1996). *Outliving the self.* Nueva York: W. W. Norton.

LEMERT, C. (1995). *Sociology after the crisis.* Nueva York: Westview Press.

LERNER, R. (1976). *Concepts and theories of human development.* Reading, MA: Addison-Wesley.

LEVIN, D. M. (1985). *The body's recollection of being.* Boston: Routledge and Kegan Paul.

LÉVI-STRAUSS, C. (1969). *The raw and the cooked.* Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Mitológicas I: Lo crudo y lo cocido.* México. Fondo de Cultura Economica, 1983.)

LEVINE, R. (1990). "Enculturation: A biosocial perspective on the development of self". En D. CICCHETTI y M. BEEDHLY (Eds.), *The self in transition* (págs. 99-118). Chicago, IL: University of Chicago Press.

LICHTMAN, R. (1982). *The production of desire: The integration of psychoanalysis into Marxist theory.* Nueva York: Free Press.

© Ediciones Morata, S. L.

LICHTMAN, R. (1987). "The illusion of maturation in an age of decline". En J. M. BROUGHTON (Ed.), *Critical theories of psychological development* (págs. 127-148). Nueva York: Plenum.

LOVEJOY, A. (1964). *The great chain of being.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *La gran cadena del ser.* Barcelona. Icaria, 1983.)

LOWE, D. (1982) *History of bourgeois perception.* Chicago: University of Chicago Press.

LUKAS, G. (1971). *History and class consciousness: Studies in Marxist dialectics.* Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. cast.: *Historia y conciencia de clase.* Barcelona. Orbis, 1985; también: México. Grijalbo, 1978, 2.ª ed.)

MAGEO, J., y HOWARD, A. (Eds.). (1996). *Spirits in culture, history and mind.* Nueva York: Routledge.

MANNHEIM, K. (1982). *Structures of thinking.* Nueva York: Routledge.

MARCUSE, H. (1962). *Eros and civilization.* Nueva York: Vintage. (Trad. cast.: *Eros y civilización.* Barcelona. Ariel, 1995, 3.ª edic.)

— (1969). *An essay on liberation.* Boston: Beacon. (Trad. cast.: *Un ensayo sobre la liberación.* México. Joaquín Mortiz, 1969.)

— (1989). "Philosophy and critical theory". En S. E. BRONNER y D. M. KELLNER (Eds.), *Critical theory and society* (págs. 58-76). Nueva York: Routledge.

MCLAREN, P. (1994). "Postmodernism and the death of politics: A Brazilian reprieve". En P. MCLAREN y C. LANKSHEAR (Eds.), *Politics of liberation: Paths from Freire* (págs. 193-215). Nueva York: Routledge.

MEAD, M. (1934). *Sex and temperament in three primitive societies.* Nueva York: W. Morrow & Company. (Trad. cast.: *Sexo y temperamento.* Barcelona. Paidós, 1982.)

MELUCCI, A. (1996). *The playing self.* Nueva York: Cambridge University Press.

MILLER, P. (1994). "Narrative practices: Their role in socialization and self-construction". En U. NIESSER y R. FIVUSH (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (págs. 158-179). Nueva York: Cambridge University Press.

MILLS, C. W. (1970). "The professional ideology of social pathologists". En L. T. REYNOLDS y J. M. REYNOLDS (Eds.), *The sociology of sociology* (págs. 129-151). Nueva York: David McKay.

MILLS, P. J. (1987). *Woman, nature and psyche.* New Haven, CT: Yale University Press.

MODELL, J. (1996). "The uneasy engagement of human development and ethnography". En R. JESSOR, A. COLBY, y R. SHEWEDER (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (págs. 479-504). Chicago: University of Chicago Press.

MORSS. J. (1990). *The biologising of childhood: Developmental psychology and the Darwinian myth.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

— (1996). *Growing critical: Alternatives to developmental psychology.* Nueva York: Routledge.

NELSON, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meaning.* Nueva York: Academic Press.

O'FLAHERTY, W. D. (1988). *Other peoples' myths.* Chicago: University of Chicago Press.

ORTNER, S. (1974). "Is female to male as nature is to culture?" En M. ZIMBALIST ROSALDO y L. LAMPHERE (Eds.), *Woman, culture and society* (págs. 67-88). Stanford: Stanford University Press.

PARKE, R., ORNSTEIN, P., RIESER, J. y ZAHN-WAXLER, C. (1994). "The past as prologue: An overview of a century of developmental psychology". En R. PARKE, P. ORNSTEIN, J. RIESER y C. ZAHN-WAXLER (Eds.), *A century of developmental psychology* (págs. 1-75). Washington, DC: American Psychological Association.

PFISTER, J., & SCHNOG, N. (1997). *Inventing the psychological: Toward a cultural history of emotional life in America.* New Haven, CT: Yale University Press.

PIAGET, J. (1965). *The moral judgment of the child.* Nueva York: The Free Press. (Trad.

© Ediciones Morata, S. L.

cast.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella, 1977, 3.ª edic. o Barcelona. Martínez Roca, 1984.)

PIAGET, J. (1968). *Six psychological studies*. Nueva York: Vintage. (Trad. cast.: *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Seix Barral, 1971, también: Arial, 1990 3.ª ed.)

POOLE, F. J. Porter (1994). "Socialization, enculturation and development of personal identity". En T. INGOLD (Ed.), *Companion encyclopedia of anthropology* (págs. 831-860). Nueva York: Routledge.

PRILLELTENSKY, I. (1994). *The morals and politics of psychology: Psychological discourse and the status quo*. Albany: Strate University of New York Press.

RABINOW, P. (1992). "Artificiality and enlightenment: From sociobiology to biosociality". En J. CRARY y S. KWINTER (Eds.), *Incorporations* (págs. 234-252). Nueva York: Zone.

REICH, W. (1972). *Character analysis*. Nueva York: Touchstone. (Trad. cast.: *Análisis del carácter*. Barcelona. Paidós, 1995, 5.ª ed.)

RICOEUR, P. (1969). *The symbolism of evil*. Boston: Beacon.

RIEGEL, K. (1976). *Psychology of development and history*. Nueva York: Plenum.

ROBERTSON, R. (1978). *Meaning and change: Explorations in the cultural sociology of modern societies*. Nueva York: New York University Press.

ROMANYSHYN, R. (1993). "The despotic eye and its shadow: Media image in the age of literacy". En D. M. Levin (Ed.), *Modernity and the hegemony of vision* (págs. 339-378). Berkeley: University of California Press.

ROSE, G. (1996). *Mourning becomes the law*. Nueva York: Cambridge University Press.

SANTAMARIA, U. y MANVILLE, A. (1992). "Marx and the Question of Anthoropology". En C. WARD GAILEY (Ed.), *The politics of culture and creativity* (págs. 407-426). Gainesville: University Press of Florida.

SCRAG, C. (1997). *The self after postmodernity*. New Haven, CT: Yale University Press.

SEIDMAN, S. (1991). "The end of sociological theory: The postmodern hope". *Sociological Theory*, 9 (2), 131-146.

SHWEDER, R. A. (1991). *Thinking though cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SHWEDER, R. (1996). "Thue ethnography: The lore, the law, and the lure". En R. JESSOR, A. COLBY y R. SHWEDER (Eds.), *Ethnography and human development* (págs. 15-52). Chicago: University of chicago Press.

SMITH. D. L. (1970). "Sociology and the rise of corporate capitalism". En L.T. REYNOLDS y J. M. REYNOLDS (Eds.), *The sociology of sociology* (págs. 68-84). Nueva York: David McKay.

TAPPAN, M. y PACKER, M. (Eds.). (1991) *Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.

TAYLOR, C. (1995). "The dialogical self". En R. GOODMAN y W. FISHER (Eds.), *Rethinking knowledge*. (págs. 57-68). Albany: State University of New York Press.

TOMASELLO, M., KRUGER, A. C. y RATNER, H. H. (1993). "Cultural learning". *Behavioral and Brain Sciences, 16*, págs. 495-552.

TOULMIN, S. (1981). "Epistemology and developmental plasticity". En E. GOLLIN (Ed.), *Developmental plasticity* (págs. 253-267). Nueva York: Academic Press.

TYLER, S. (1987). *The unspeakable: Discourse, dialogue, and rhetoric in the postmodern world*. Madison: University of Wisconsin Press.

UZGIRIS, I. C. (Ed.). (1979). *Social interaction and communication during infancy*. San Francisco: Jossey-Bass.

VITEBSKY, P. (1993). "Is death the same everywhere? Contexts of Knowing and doubting". En M. HOBART (Ed.), *An anthropological critique of development* (págs. 100-115). Nueva York: Routledge.

WALKERDINE, V. (1988). *The mastery of reason*. Nueva York: Routledge.

© Ediciones Morata, S. L.

WEBER, M. (1964). *The sociology of religion.* Boston: Beacon Press. (Trad. cast.: *Sociología de la religión.* Madrid. Itsmo, 1997.)

WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada.* Madrid. Visor, 1993.)

WEXLER, P. (1996a). *Critical social psychology.* Nueva York: Peter Lang.

— (1996b). *Holy sparks: Social theory, education and religion.* Nueva York: St. Martin's Press.

WILSHIRE, B. (1968). *Romanticism and evolution: The nineteenth century.* Nueva York: Capricorn.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VIII

El pensamiento posformal como crítica, reconceptualización y posibilidad para la reforma de la educación del profesorado

Por Gaile CANNELLA

Durante los 75 últimos años, los especialistas se han involucrado en intentos de mejorar la educación de los profesores. Estos intentos de reforma han incluido programas como el *Teacher Training Study Commonwealth* (CHARTERS y WAPLES, 1929), que describía sistemáticamente lo que se debía enseñar a los profesores; (el *Competency/Performance-Based Teacher Education*) (C/PBTE) de las décadas de 1960 y 1970; el "desarrollismo", que se centraba en el estudio científico de los niños desde el trabajo de Lucy Sprague MICHELL (1931) hasta los programas formulados por el constructivismo piagetiano, y la educación de profesores basada en el trabajo de John DEWEY y las nociones de investigación reflexiva y cambio social (GIROUX y MCLAREN, 1986; SHOR, 1986). Las experiencias sobre el terreno trabajando en escuelas con los niños, la evaluación de la actuación y las directrices nacionales y estatales han sido componentes de la reforma en un momento u otro. Aunque abrazaban distintas filosofías y creencias sobre la educación, las diversas reformas no han sido aceptadas por la comunidad general de educación del profesorado o, cuando han sido adoptadas, han tenido poca influencia en el funcionamiento global de las escuelas. La educación en general, y la educación del profesorado específicamente, ha mantenido su naturaleza patriarcal, una forma de inscripción cultural en la que los grupos "superiores" de élite utilizan su poder para controlar a los demás (por ejemplo, los educadores de profesores y los docentes de aula sobre los que están aprendiendo a enseñar, los adultos sobre los niños, los departamentos estatales y los directores sobre las profesoras, un grupo socioeconómico sobre otro). Además, la perspectiva tecnicista es bastante común; reifica y desadiestra la enseñanza y el aprendizaje como un conjunto de métodos pedagógicos, técnicas de manejo del aula, objetivos predeterminados y planes de lecciones, la "verdad" psicológica aplicada a todos los seres humanos y juicio de los otros (BEYER, 1988).

La "educación del profesorado" como régimen modernista de la verdad sólo se ha cuestionado recientemente y por escasos especialistas (KINCHELOE, 1993; GORE, 1993). Incluso etiquetando las prácticas de preparación de profesores como la negación tecnicista de lo social, la mayoría de los autores y formadores de

© Ediciones Morata, S. L.

docentes no han aplicado una crítica postmoderna a la construcción de la educación del profesorado como una Ilustración o creación moderna. Los supuestos de valor que construyen una creencia en la educación de los docentes no se ponen en entredicho. Por lo general, cuando los movimientos de reforma se diseñan y ponen en práctica, los regímenes de verdad, conocimiento, lenguaje y poder que la educación del profesorado fomenta no se analizan. Además, la construcción de los propios esfuerzos de reforma representa la creencia progresista modernista de que "podemos hacerlo bien"; la práctica más legítima y mejor prevalecerá (LYOTARD, 1993). Mientras nosotros, como educadores, funcionemos con esta creencia en la "verdad" última, el poder generado por medio de la formación del profesorado privilegiará y legitimará el conocimiento de algunos y descalificará el conocimiento de "otros", aumentará las oportunidades de los que tienen el control y debilitará a aquellos que no aceptan o no pueden aceptar la filosofía dominante.

Como los investigadores postmodernos en arte, literatura, lingüística, filosofía, diversas disciplinas académicas, feminismo y educación multicultural han demostrado, los seres humanos funcionan dentro del contexto de visiones múltiples, diversas y complejas del mundo que están fundamentadas histórica, política y socialmente. Las verdades universales que son aplicables a todas las personas (pueblos) se han puesto en entredicho. Se han cuestionado las maneras dominantes de pensar que han caracterizado el pensamiento occidental. La educación del profesorado y cualquier intento de reforma vinculado a ella requiere una crítica postmoderna continua si las metas de la educación han de incluir la igualdad, la justicia, la posibilidad y un aumento de las oportunidades.

El pensamiento posformal, como tipo de análisis postmoderno, proporciona una perspectiva a partir de la cual se puede criticar tanto la educación del profesorado como los intentos de reforma. Además, los valores que son intrínsecos dentro de las perspectivas posformales generan nuevas posibilidades y también el potencial para la reconceptualización de la educación del profesorado en su conjunto y la noción de reforma específicamente. Reconozco mi propia interpretación del pensamiento posformal y acepto la noción como una que va más allá de los conceptos de pensamiento operacional y psicológico formal. Igual que *postmoderno* no significa el paso jerárquico siguiente por encima de moderno, sino más bien una ruptura con las perspectivas "modernas" totalizadoras, universalistas (LATHER, 1991), interpreto que el pensamiento posformal es una ruptura con la psicología y las nociones modernistas de pensamiento. El pensamiento posformal proporciona una manera diferente de analizar y conceptualizar la posibilidad en el área que hemos llamado tradicionalmente educación del profesorado.

Pensamiento posformal: La crítica de la educación del profesorado

Joe KINCHELOE y Shirley STEINBERG (1993) han descrito el pensamiento posformal como "un diálogo entre la teoría crítica y el postmodernismo" (pág. 298) que extiende los límites de la emancipación humana, la dignidad, el respeto, la justicia social y la responsabilidad social. La meta del pensamiento posformal es involucrar activamente en la lucha por la justicia social, con el reconocimiento de

© Ediciones Morata, S. L.

que no puede haber un resultado predeterminado. El énfasis está en las perspectivas múltiples que incluirían los seres humanos a los que tradicionalmente se ha excluido, se cuestionaría la tiranía de las ideologías dominantes y se desvelarían los límites que la razón y la ciencia han puesto sobre los seres humanos. Por ejemplo, las grandes narraciones modernistas como el concepto de "inteligencia" han excluido a las personas de color, los pobres y las mujeres como no lógicos o racionales, incapaces de emplear el pensamiento abstracto, lineal, y demasiado emocionales. Otras grandes narraciones que han excluido a grupos diversos de personas tanto en educación como en la formación del profesorado incluyen el régimen de la ciencia como representación de la verdad universal (por ejemplo, las pruebas psicológicas, el cambio y el desarrollo humanos universalizados), el privilegio al pensamiento lineal y secuencial, el dualismo cartesiano que construye la separación y la oposición (por ejemplo, adulto/niño, experiencia/inexperiencia, apropiado/inapropiado, abstracto/concreto), un enfoque en la "verdad" predeterminada definida por un grupo para otro (por ejemplo, los objetivos conductuales, las competencias, los resultados) y la creencia en el progreso (por ejemplo, construir la superioridad para los de mayor edad, los más educados, lo más experimentados o varias de estas opciones). Además, el pensamiento posformal aprecia, usa y se basa en los feminismos y las epistemologías afroamericanas en un intento por ver, oír y comprender conocimientos subyugados, maneras de conocer que no se han aceptado tradicionalmente en educación (KINCHELOE y STEINBERG, 1993).

Los cuatro rasgos del pensamiento posformal son la etimología, el patrón, el proceso y la contextualización. Estos rasgos, en formas diversas, se pueden usar (y algunos los han utilizado) para criticar la educación del profesorado como una construcción modernista. La *etimología* estudia la validación del conocimiento por la cultura. Con respecto a la educación del profesorado, son de interés los orígenes históricos de la práctica de la educación de los profesores, así como los sitios culturales de poder que han producido educación del profesorado como una práctica aceptada. Un componente adicional de la crítica es el examen de las maneras en que los valores sociales limitan a los seres humanos por medio del discurso y la práctica de la educación y la formación del profesorado. El *patrón* se refiere a las conexiones, las relaciones y los límites humanos. Los supuestos ocultos que subyacen a la conceptualización y puesta en práctica de la educación de los profesores son una cuestión importante. Los mundos físico, social y político se ven como partes de un todo interconectado y relacionado. La educación del profesorado como institución se estudia desde la perspectiva única de aquellos que no se han beneficiado o han sido parte de ella, como los profesores que han dejado las aulas, los niños cuyos conocimientos no ha aceptado la educación del profesorado y los profanos. El *proceso* es dar sentido a la sociedad y a nosotros mismos por medio de nuevas maneras de interpretar y conocer el mundo. Para la educación del profesorado, están en juego los "mitos de verdad" generados por las perspectivas sociales dominantes que limitan las posibilidades humanas. El pensamiento posformal se convierte en acción que revela las personas e ideas que no se han oído, que se han hecho invisibles o descalificado como "no lo bastante buenas". La autoridad (de personas o ideas) dada por supuesta y los literalismos simplistas (el discurso dominante y el lenguaje de los triunfadores) se cuestionan en intentos de destapar significados ocultos. La *contextualización* es

© Ediciones Morata, S. L.

el reconocimiento de las incrustaciones históricas, políticas, sociales y culturales de las personas y el conocimiento, incluidas aquellas que desempeñan un papel en la educación de profesores. Conceptos como "teorías del aprendizaje" se consideran construcciones de una cultura tecnicista, en lugar de universales apropiados para toda educación. Se examina el papel de poder en la determinación de cómo se representa el mundo, y la producción del poder por medio del lenguaje y las ideologías dominantes. El "lugar" del profesor dentro de este contexto se reconoce como incrustado dentro de restricciones autobiográficas y culturales.

Fiel a su perspectiva crítica, KINCHELOE y STEINBERG presentan el pensamiento posformal no como una gran narración ni como una guía universal para el pensamiento y la toma de decisiones en una nueva edad. El pensamiento posformal se representa como una posibilidad dentro de una lucha por mantener los rasgos modernistas de la justicia social y la democracia mientras se recurre a ideas postmodernas que se dirigirían al predominio, el poder, el privilegio y la subyugación. KINCHELOE y STEINBERG proponen esta manera de pensar como una de las múltiples oportunidades para la crítica postmoderna, como una posibilidad que incluirá siempre el autoanálisis y la humildad, como una manera de pensar que serviría como un diálogo a dos voces entre la aceptación y el análisis crítico. El pensamiento posformal acepta la educación del profesorado (y los intentos de reforma) como maneras culturales de funcionar, mientras critica tanto su existencia como los supuestos ocultos que la construyen.

La educación del profesorado como régimen de la pedagogía

Aunque no se ha reconocido en las publicaciones sobre la reforma de la educación de profesores, el campo ha experimentado recientemente varias formas de crítica postmoderna. Los análisis más pertinentes a este debate son la representación posformal de la formación del profesorado construida por Joe KINCHELOE (1993), el debate de la educación de los profesores como "meta"-pedagogía por Jennifer GORE (1993) y el trabajo de los reconstruccionistas sociales como Ken ZEICHNER (1991, 1993).

La historia de la formación del profesorado se puede rastrear hasta las creencias en la regulación social y el dominio patriarcal sobre las mujeres. Como GRUMET (1988) ha explicado claramente, "la enseñanza adoptó a las mujeres" (pág. 33). Apoyado por la creencia de que ellas debían enseñar porque se les podía pagar menos, la enseñanza en el siglo XIX se construyó como un campo con género. En nombre de la maternidad, y porque se asumía que poseían las características de carácter doméstico, sacrificio de sí mismas, paciencia, silencio y abnegación, se declaró a las mujeres mejor adaptadas para educar a los niños. Cuando éstas se volvieron mayoritarias en el campo, surgió el control exterior. Los administradores masculinos y los profesores universitarios construyeron la educación como una profesión en la que se colocaba a las mujeres bajo el control jerárquico de los superintendentes varones y las juntas escolares. La profesión se fundamentaba en una "verdad científica" que se revelaría por medio de la formación del profesorado. De acuerdo con la creencia en la profesión médica de que los médicos varones podían decir a las mujeres lo que tenían que hacer, esta

© Ediciones Morata, S. L.

educación se construyó como no intelectual y basada en la formación técnica en la gestión, la planificación de lecciones, el contenido del aprendizaje y los métodos docentes. Además, el campo ha sufrido continuamente críticas de carencia de nivel académico, una posición que hace poco se ha reconocido que tiene más que ver con las categorizaciones de "trabajo de mujeres" que con la inferioridad intelectual (GINSBURG, 1988; LANIER y LITTLE, 1986).

La educación del profesorado continúa enculturando a los futuros profesores en un mundo de pasividad en el que deben dar la bienvenida a la vigilancia y la supervisión, aceptar que lo que les dicen es "correcto" e interiorizar la noción de que las tareas complejas se pueden descomponer en unidades pequeñas simples (KINCHELOE, 1993). El estudiante de formación del profesorado comienza a construir opiniones de sí mismo como "buen" o "mal" profesor, aceptando poderes disciplinarios basados socialmente que le etiquetan a uno como normal o anormal (FOUCAULT, 1980). El conocimiento se ve como la transmisión de las formas culturales dominantes determinadas por los superiores (sean profesores universitarios, directores o profesores de aula cooperadores). La conformidad, el dominio de destrezas docentes predeterminadas, la competencia técnica y la supervivencia individual sostienen el mundo profesional de los profesores antes de la práctica docente. El mensaje es aprender a realizar lo que los "buenos" profesores hacen: modelar la buena enseñanza y rechazar la mala (cualquiera que sea). La buena enseñanza se establece claramente como la producción de respuestas correctas por los estudiantes propios de cada profesor en las pruebas de resultados estandarizadas.

Del discurso de la formación de profesores falta la posibilidad de que la práctica de educar futuros docentes sea una noción modernista construida socialmente que no fomente maneras múltiples de interpretar el mundo y esté limitada por voces particulares y la adhesión a verdades particulares. La educación de profesores es la encarnación de un régimen de pedagogía. Desde toda perspectiva filosófica del aprendizaje se perpetúa una verdad pedagógica en la separación del profesor y el estudiante, en la creencia de que el aprendizaje transforma a los individuos y en el poder regulador de la pedagogía (GORE, 1993). La educación del profesorado representa la pedagogía institucionalizada, un "mito de la verdad" social. En muchos aspectos, la educación del profesorado inhibe nuevas posibilidades para interpretar y conocer el mundo. Dentro del contexto tecnológico orientado a la verdad en el que la educación del profesorado se ha conceptualizado, ¿podríamos esperar realmente que se oyeran voces múltiples, que se aceptaran como legítimos conocimientos múltiples o que se analizaran sitios complejos de poder? La educación de los profesores funciona como si fuera independiente del contexto, como si hubiera verdades pedagógicas que aprender, como si todas las voces se hubieran oído. La noción de reforma ha emergido desde dentro de este contexto.

Pensamiento posformal y reforma de la formación del profesorado

Los intentos más recientes de reforma de la formación del profesorado incluyen los supuestos dominantes del pasado. Sin embargo, las nuevas reformas se proponen dentro del contexto de un "nuevo lenguaje", un discurso de resultados, colaboración y fortalecimiento. Estas reformas recientes se pueden clasificar

© Ediciones Morata, S. L.

como intentos para *1)* aumentar los requisitos reguladores, *2)* establecer la legitimidad y la necesidad de la experiencia de campo auténtica en las escuelas y *3)* desarrollar el pensamiento reflexivo en los profesores (ZEICHNER, MELNICK y GÓMEZ, 1996). El análisis posformal proporciona una perspectiva única a partir de la cual se pueden analizar estos movimientos de reforma. Aunque no hay un método único de crítica posformal, examinaré cada categoría de reforma a partir de los valores posformales de la emancipación humana, la justicia social y las perspectivas múltiples que cuestionarían las ideologías dominantes dentro del contexto de un análisis más específico que utiliza los rasgos de la etimología, el patrón, el proceso y la contextualización.

Regulación por medio de la acreditación y el otorgamiento de licencias

Regular las experiencias, destrezas y cualificaciones de los profesores no es una idea nueva. En 1855, Horace MANN utilizó la noción de que se podía decir a las mujeres cómo y qué enseñar como parte de su justificación para emplearlas en el sistema de Iowa (MORAIN, 1980). Además, APPLE (1987) ha mostrado que cuando una forma particular de trabajo se ha identificado con las mujeres, estos empleos se han proletarizado y regulado cada vez más. Se ha detectado control en la formación del profesorado sobre todo por la imposición de "estándares" mediante la acreditación o aprobación de programas y mediante la certificación o licencia individual. El concepto de estándares se ha utilizado de dos maneras: para dar a entender un acuerdo con respecto a un conjunto particular de experiencias y requerimientos o como una evaluación de la calidad, habitualmente en función de mínimos aceptables (ANDREW, 1997). Los métodos dominantes para la imposición de estándares reguladores en la educación del profesorado han sido los requisitos gubernamentales (determinados y controlados por estados individuales en los Estados Unidos) y los requisitos profesionales nacionales determinados por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación del Profesorado (*National Council for Acreditation of Teacher Education*) (NCATE). En los Estados Unidos se puede rastrear una larga historia de la regulación del profesorado por el Estado, desde los exámenes escritos que se realizaban en el siglo XIX y la aprobación del programa estatal de educación del profesorado durante el siglo XX hasta el retorno de la evaluación individual de salida durante los 20 últimos años (TOM, 1996). La evaluación individual ha incluido tanto exámenes de contenido como evaluación del rendimiento. Establecida en 1952 como una colaboración igual y formal con las escuelas públicas, los colegios universitarios de educación y los departamentos de estado de educación, el NCATE ha tenido por lo general el propósito de evaluar programas individuales de educación del profesorado.

Por medio de los recientes intentos de reforma, se ha otorgado una importancia incluso mayor a los estándares. El elemento central del reciente informe de la Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América (*Commission on Teaching and America's Future*) (1996) ilustra esta noción: "¿Cómo podemos tener profesores competentes e inquietos en cada aula? Con estándares y evaluación" (ANDREW, 1997, pág. 167). Desde la década de 1980 (mucho antes del informe de la comisión) los estados individuales y el NCATE han trabajado de for-

© Ediciones Morata, S. L.

ma continuada para rediseñar los requerimientos para quienes entren en la enseñanza. A partir del empuje dado en la década de 1980 por diversos gobernadores estatales, los departamentos de educación (guiados a menudo por la legislación) construyeron y pusieron en práctica exámenes de rendimiento docente (llamados "rendimiento basado en la competencia" por algunos en la década de 1970) y diversas pruebas de salida para determinar el conocimiento de un candidato a la docencia en áreas de contenido particulares. En 1988 NCATE puso en práctica un método recién diseñado de acreditar programas de educación del profesorado que iba a ser más riguroso y menos caro, y sin embargo iba a asegurar que las instituciones de educación superior utilizaran una base sólida de conocimiento en la construcción de los programas (Tom, 1996). Al finalizar este informe, la comisión se puso a trabajar con artífices de política estatales y funcionarios nacionales, no con los formadores de los profesores, para "mejorar" de nuevo los estándares en la educación del personal docente.

Es fácil acusar a la regulación que utiliza la imposición de estándares mediante el análisis posformal. Implícitas en las construcciones de las nociones de acreditación y licencia están las perspectivas culturales que validan el conocimiento como una verdad que debe revelarse mediante la investigación, como unidireccional y como algo que se puede imponer sobre otros. La buena docencia (llamada a menudo "enseñanza efectiva" en este contexto) se trata como una verdad universal que se aplica a todos; de ahí la adecuación obvia de esperar que todos los programas incluyan componentes particulares y todos los profesores individuales salgan de los programas de formación del profesorado con características particulares. Además, la noción patriarcal de que algunos grupos son superiores y pueden juzgar legítimamente a otros es evidente en la noción de supervisor y en la descalificación de los que no satisfacen los estándares. Las subjetividades humanas se moldean a partir de la base de la disposición para ajustarse y la capacidad para satisfacer los estándares; de otro modo, el programa o individuo no es lo bastante bueno, es deficiente, es inadecuado.

El mensaje global de los intentos de reformar los estándares de la educación del profesorado es que no se puede confiar en las personas, y que grupos superiores particulares deben regular a los demás para controlar la calidad. A partir del supuesto de que "elevar" a todos a un estándar mínimo mejorará el conjunto de la educación, el mensaje es "regula, regula, regula" (Tom, 1996, pág. 24). Igual que los que tienen dinero y recursos han establecido históricamente el orden del día educativo para enseñar a los pobres a vivir, los "estándares" los establece un grupo particular cuya comprensión del mundo se impone a otros. El rol hegemónico de la cultura de los que están en el poder (Delpit, 1993) y el sufrimiento impuesto por la regulación institucional no se examinan. Los regulados se vuelven cada vez más pasivos a medida que aprenden a esperar nuevos conjuntos de estándares como nuevas formas de control, y a medida que aceptan su propio debilitamiento o (en algunos casos) como una forma de resistencia a la regulación.

Las nuevas maneras de interpretar y conocer el mundo como parte de la comprensión de nosotros mismos y la sociedad no son compatibles con los intentos de reformar los estándares en la educación del profesorado. Los estándares, el otorgamiento de licencias y la acreditación son conceptos que imponen la ilustración o concepción modernista del mundo. Las nociones de justicia social, pers-

© Ediciones Morata, S. L.

pectivas múltiples y diversidad (de personas, ideas, culturas, conceptos, formas de experimentar el mundo, formas de enseñar y aprender) están en conflicto con las ideas de los estándares profesionales practicados históricamente y en la actualidad. La creencia modernista en la objetividad humana, la eficiencia y la capacidad para predeterminar los resultados se utilizan para reforzar las estructuras jerárquicas de la autoridad y la hegemonía en la sociedad. Expresiones excesivamente simplificadas como *estándares nacionales, alta calidad, excelencia, mejores prácticas y hallazgos de investigación* se presentan como preocupación por la educación de los niños, como el uso de la *maternidad, Dios* y el *pastel de manzana* por la cultura cristiana de clase media en los Estados Unidos. El lenguaje se utiliza para enmascarar el egoísmo y los órdenes del día políticos de los que controlarían a los demás, generarían autoridad profesional, política o ambas para sí mismos y construirían las bases de poder capitalistas (por ejemplo, negocios de tests, recursos de tecnología, financiación para becas). Los estándares de reforma se proponen como si fueran apolíticos, como si fuesen independientes de las estructuras de poder institucionales y sociales. El uso de más estándares, estándares más elevados o las dos cosas como método de reforma en la educación del profesorado generará muy probablemente mayor injusticia social y disminuirá las oportunidades para los profesores y niños futuros que no encajen en la perspectiva dominante, aquellos a los que no se controlará o podrá controlar.

Experiencia de campo auténtica

La noción de experiencias de campo en las aulas con los niños se puede rastrear en múltiples puntos en la historia: la enseñanza de estudiantes asociada a las escuelas normales a mediados del siglo XIX (ANDREWS, 1964); las observaciones de campo y el trabajo en las escuelas laboratorio que surgieron durante la primera mitad del siglo XX (LINDSEY, 1969) y las experiencias de campo tempranas en escuelas públicas que se desarrollaron después de la Segunda Guerra Mundial y que tenían como resultado hasta 300 horas de contacto antes de ejercer como profesor (MCINTYNE, 1983). ZEICHNER (1996a) ha descrito tres tipos dominantes de experiencia de campo. La experiencia de un período de aprendizaje son unas prácticas en las que el profesor de aula (un mentor individual) demuestra la docencia y aconseja al novato. En las prácticas de ciencias aplicadas, se espera que los profesores antes del ejercicio de la profesión utilicen directamente el contenido académico y el conocimiento de investigación educativa en el aula. En las prácticas orientadas a la investigación, se espera que el novato reflexione sobre sus propias teorías de aprendizaje, y la fuente de la experiencia se sitúa en las experiencias de los profesores de aula que ejercen actualmente. Aunque los profesores han identificado de manera uniforme la experiencia de campo de aula, especialmente la docencia de estudiantes, como el componente más valioso de la educación del profesorado, la creencia es problemática. Los profesores en período de prácticas tienden a mostrar una implicación efímera con los niños individuales, relacionada habitualmente con la tarea de aprendizaje específica, y a funcionar dentro de un rango limitado de actividades sobre todo mecánicas (TABACHNICK, POPKEWITZ y ZEICHNER, 1979).

© Ediciones Morata, S. L.

Generalmente los intentos de reforma recientes han incluido la noción de experiencia de campo "auténtica", la clase de experiencia que se produce de modo natural en las aulas del "mundo real". Las reformas incluyen experiencias de campo localizadas en escuelas de desarrollo profesional, escuelas de prácticas, escuelas asociadas, o varias de estas posibilidades (ABDAL-HAQQ, 1991; DARLING-HAMMOND, 1993; LEVINE, 1992) y pueden estar vinculadas a actividades de colaboración como la Red Nacional para la Renovación Educativa (*National Network for Educational Renewal*) (GOODLAD, 1994; SMITH, GOTTESMAN y EDMUNDSON, 1997).

La mayoría de las actividades de reforma contienen elementos encontrados en los tres tipos de experiencias de campo. El conocimiento se valida declarando la primacía de la actividad de aula del mundo real. Los profesores deciden a quién incluirán y excluirán de las experiencias en sus escuelas. Los directores y profesores planean actividades que socializan a los profesores antes del ejercicio de la docencia para la conformidad en el ambiente escolar. Los profesores de aula y los profesores universitarios colaboran para determinar las expectativas para los futuros profesores cuando trabajen con los niños. Hay una creencia, o quizá esperanza, subyacente de que la colaboración y la escucha a las voces de los profesores individuales tendrá como resultado escuelas mejoradas, democráticas, renovadas.

Esta universalización de los conceptos de "experiencia" y "colaboración" sirve como un ejemplo excelente de la manera en que las ideologías dominantes se perpetúan a sí mismas y apoyan el estado de cosas existente. La experiencia de aula se convierte en la "respuesta correcta" para la formación del profesorado, la manera correcta de mejorar la enseñanza. DAVIS y SUMARA (1997) han señalado la "arrogancia cultural que subyace a la creencia de que el entorno educativo formal es el lugar principal para el estudio del conocimiento cultural" (pág. 123). El pensamiento posformal cuestionaría el privilegio de cualquier visión cultural individual, se situara esa visión en la perspectiva académica de los ambientes universitarios, en el enfoque psicológico en las teorías de aprendizaje o en la experiencia de aula de los profesores en ejercicio. Además, aunque el discurso de colaboración construiría la expectativa de que se escucharían múltiples voces, la "imposición" de la colaboración en la manera en que todos han de funcionar sirve a la vez como poder disciplinario individual y como poder regulador de grupo (FOUCAULT, 1980). El consenso se convierte en un vehículo silenciador, regulador. Como con la gestión centrada en el sitio, se niega el poder del sistema sobre los profesores y los niños (e incluso sobre los docentes universitarios, los padres y los miembros de la comunidad). Los profesores de aula y los formadores de profesores universitarios han demostrado ya su falta de disposición para generar controversia (ZEICHNER, 1996b; CORWIN, 1973); la misión colaboradora se convierte fácilmente en la legitimación de esta disposición. Las formas culturales dominantes, representaciones del estado de cosas, se perpetúan.

El mensaje global de los intentos de reforma de la experiencia de campo es que la enseñanza y el aprendizaje son empresas basadas en la escuela, orientadas a la verdad. No se incluyen los conocimientos nuevos o subyugados. El análisis institucional de la educación en su acción contribuidora a la descalificación de los niños pobres, las minorías o los niños diferentes en otros aspectos no es parte de la empresa. El análisis de la institución de la educación del profesorado

© Ediciones Morata, S. L.

se realiza básicamente sólo desde la perspectiva de los profesores de aula. Las realidades de los profesores representan los límites de la "verdad"; si todos (lo que generalmente quiere decir los profesores de aula, los directores y el personal universitario) trabajan juntos, la verdad se revelará. En realidad, el aumento del poder de los profesores ha tenido como consecuencia la reducción de las experiencias comunitarias para los profesores antes de la práctica docente y un papel más pequeño para los padres y la comunidad en la toma de decisiones educativas (ZEICHNER, 1991). Aunque el trabajo de personas como Shirley B. HEATH (1983) ha demostrado el poder del conocimiento de la comunidad, los profesores necesitan que los que están aprendiendo a enseñar pasen tiempo en las aulas, no en otros ambientes de aprendizaje cultural. El colectivo docente, en su mayoría mujeres de raza blanca, con buen nivel educativo y de clase media, trata de desempeñar su trabajo con el alumnado en las aulas, en un ambiente dominado por prejuicios sexistas, descualificado, muy regulado, y en el que el rol desempeñado desde esta posición convierte en invisibles las interpretaciones de la experiencia y la "verdad". Las maneras polémicas institucionalizadas en que la educación debilita a los niños a través del edadismo, el racismo, el sexismo y el clasismo no se estudian por lo general (GILLETTE, 1990; ZEICHNER, 1996a). No hay camino para estas preocupaciones. ¿Quién se beneficia de la reforma? Los que ya están en el poder.

Los movimientos de reforma que fomentarían la auténtica experiencia de campo utilizan nuevas terminologías que permiten a los implicados engañarse a sí mismos pensando que la justicia social, la igualdad y el aumento de oportunidades son intrínsecos al proceso. Este nuevo lenguaje utiliza frases y palabras como *colaboración tripartita, aulas democráticas, administración de las escuelas, dimensiones morales de la enseñanza, desarrollo profesional y asociación.* El discurso abraza en realidad las creencias modernistas en el progreso y en el experto (en este caso, el profesor de aula), e incluso se aferra al lenguaje del cristianismo en el uso de palabras como *administración, tripartito y moralidad.* La noción de que "todos trabajamos juntos" genera una disposición en la que los participantes creen que todos disponen de igual acceso: niños, padres y profesores que representan diversos grupos y perspectivas múltiples sobre el mundo. El estado de cosas prevalece de nuevo.

En la agitación para crear asociaciones con escuelas públicas y dar a los profesores voz con respecto a sus propias aulas, se niega el contexto cultural en el que la educación se ha construido. Estos "nuevos" intentos de reforma en colaboración basada en el campo intensifican el trabajo de los educadores hasta un grado incluso mayor (por ejemplo, reuniones de colaboración, trabajo administrativo), lo que tiene como consecuencia condiciones en las que es menos probable incluso que podamos ver el encarcelamiento de los niños por la educación que les ofrecemos. Además, sin crítica, la reforma de la experiencia de campo perpetúa la injusticia social reduciendo y esencializando la educación a "lo que funciona" (sea lo que sea lo que esto signifique, y sujeto al juicio de quien esté en posición de definirlo), dando voz a las opiniones de los que son ya parte del sistema. Las voces de los niños, sus familias y sus comunidades son silenciadas. Habitualmente se excluye, no se oye incluso a aquellos que se convertirán en profesores.

© Ediciones Morata, S. L.

Pensamiento reflexivo

Inspirados por el trabajo de John DEWEY (1933), los formadores de profesores han aceptado la noción del "profesional práctico reflexivo" o el "pensamiento reflexivo", generando un movimiento de reforma que representa perspectivas filosóficas múltiples sobre la educación del profesorado. DEWEY distinguió entre reflexión y práctica rutinaria definiendo la reflexión como "la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de las bases que la apoyan y las consecuencias ulteriores a las que conduce" (pág. 9). La práctica rutinaria se basa sobre todo en la tradición y está fundamentada en la autoridad. ZEICHNER y TABACHNICK (1991) han expresado la razón obvia por la que los educadores de profesores parecen estar de acuerdo con la noción de pensamiento reflexivo: "Los profesores reflexivos que reflexionan sobre su práctica son más deseables que los profesores irreflexivos" (pág. 2). Este constructo se lo han apropiado los educadores que creen que los profesores deberían aprender a reflexionar sobre la materia (SHULMAN, 1987), los educadores que harían reflexionar a los profesores sobre estrategias de enseñanza apropiadas basadas en la investigación (Ross y KYLE, 1987), los educadores que creen que la buena enseñanza es reflexión sobre las necesidades, intereses y el desarrollo de los niños (DUCKWORTH, 1987) y los educadores que valoran la reflexión de los profesores sobre la justicia social, la igualdad y el contexto social y político de la escolarización (BEYER, 1988).

A primera vista, al menos la reflexión de los profesores sobre la justicia social en la educación parece que se dirigiría a cuestiones que son de interés en el pensamiento posformal. Por esa misma razón —y porque la reflexión de los docentes se ha adoptado en reacción a su opinión como técnicos cuyo trabajo se debe controlar— el análisis es una necesidad absoluta. A menos que aceptemos el pensamiento reflexivo como un movimiento de reforma "universal" y deseable (una noción que contradice una perspectiva postmoderna, crítica) en la lucha por la justicia, la dignidad humana y la apreciación de la diversidad, se requiere análisis posformal.

El conocimiento en el movimiento de reforma del pensamiento reflexivo se basa en el individuo racional y razonante. Aunque las personas independientes pueden construir conocimientos, comprensiones y realidades múltiples, el individuo tiene el control. Dos de los sitios culturales de la Ilustración y modernistas tanto del poder como de la subyugación se perpetúan: la importancia otorgada al individuo y la creencia en la razón. Este énfasis en la individualidad pone a los profesores en una posición en la que el yo (otros profesores individuales o ambas opciones) es responsable del funcionamiento y la mejora de la educación. Si se obtiene conocimiento suficiente y el pensamiento individual es apropiadamente reflexivo, se tomarán las acciones correctas. Si no, hay que culpar al profesor por no ser lo bastante inteligente o lo bastante reflexivo. Se crea un sujeto humano que cuenta consigo mismo para utilizar un pensamiento de buena calidad, para tomar las decisiones mejor informadas. No hay diálogo en cuanto al modo en que estas expectativas reflexivas pueden debilitar a un profesor; los supuestos han sido el fortalecimiento, la acción y la voz.

El mensaje global del pensamiento reflexivo es que la racionalidad objetiva, reflexiva —ya se base en la verdad positivista revelada por medio de la investiga-

© Ediciones Morata, S. L.

ción sobre la enseñanza, ya en el análisis crítico de la opresión en la sociedad— tendrá como resultado la detección apropiada o identificación de los problemas y las opciones de solución. Además, el pensamiento reflexivo supone que el individuo tiene una posición que le permitirá la acción, que el profesor no está oprimido o dominado en formas que nieguen la razón. ¿Qué pasa si se impide física y políticamente, o de ambas maneras, todo intento de actuar del individuo? Además, el lenguaje de "fortalecimiento del profesor", "profesor como investigador", "investigación-acción" o "acción reflexiva" construye una ilusión de poder. Los profesores pueden seguir estando oprimidos dentro de sus propias nociones de reflexión y del conocimiento que han aceptado como útil para la reflexión. "Se crea a menudo una ilusión de desarrollo del profesor que mantiene en formas más sutiles la posición subordinada de éste en relación con los que están lejos del aula" (ZEICHNER, 1996c, pág. 202). El poder se mantiene realmente sobre los profesores cuando los que están fuera determinan el conocimiento para la reflexión.

Las voces múltiples y las múltiples maneras de funcionamiento como seres humanos están ausentes de la noción de pensamiento reflexivo. La Ilustración y los mitos modernistas de la verdad abundan en la construcción dicotómica de lo reflexivo frente a lo rutinario (o lo que es no reflexivo); en el enfoque en la independencia del individuo; en la superioridad de la reflexión sobre la ambigüedad, la intuición y la incertidumbre; en el privilegio de la racionalidad; en la implicación de la objetividad y en la negación de lo social. Estos mitos sirven para legitimar y extender la autoridad de los educadores que son parte del sistema y perpetúan diversas formas institucionales de injusticia. Incluso cuando los profesores hayan tomado o conseguido más poder, lo que tal vez fuera posible con el pensamiento y la enseñanza reflexivos, los intereses de los diversos grupos de niños y sus familias no se han logrado (AYERS, 1992). De nuevo, no se oye a los que han sido tratados injustamente dentro del contexto del predominio y la regulación educativos, silenciados por el profesor de aula o por diversas prácticas educativas institucionalizadas. Son excluidos de la conversación. La reflexión descalifica su(s) conocimiento(s), no reconoce siquiera su existencia; son negados.

Reconceptualización y posibilidad

Como formadora de profesores, creo que el estudio por los profesores antes de la práctica docente en la universidad, la escuela pública, y especialmente en los ambientes comunitarios puede fomentar la justicia social en la educación y la sociedad. Si no, yo no permanecería en la formación de profesores. Sin embargo, como los teóricos críticos y feministas nos han recordado, todo lo que hacemos está cargado de valores e incrustado en contextos históricos, políticos y sociales. Cualesquiera que sean los valores que decidamos promover, debemos reconocer que son construcciones humanas complejas y potencialmente peligrosas siempre para nosotros mismos y los demás. Por tanto, nuestras creencias, valores y acciones deben estar sometidos a crítica continua. El pensamiento posformal proporciona un método, una visión del mundo, que puede fomentar esta crítica. Hay y habrá intentos adicionales de cambio en la formación del profesorado. Las perspectivas postmodernas combinadas con la importancia otorgada a la digni-

© Ediciones Morata, S. L.

dad humana, la justicia social y la igualdad desarrolladas por medio del pensamiento posformal proporcionan preguntas a través de las cuales se pueden analizar las posibilidades de reforma y a partir de las que la formación del profesorado se puede reconceptualizar (véase KINCHELOE, 1993). Lo que sigue son preguntas de muestra que he elaborado, basadas en mi consideración de las posibilidades ofrecidas por Joe KINCHELOE y Shirley STEINBERG y en mi intento de análisis posformal en esta época y contexto. No representan una gran narración para la crítica, sino mis intentos personales de utilizar el pensamiento posformal para generar nuevas maneras de interpretar y comprender el mundo de la reforma de la educación del profesorado:

¿Cuáles son los orígenes históricos de la reforma? ¿Qué se valida como conocimiento en el movimiento de reforma? ¿Cómo se considera el conocimiento?

¿Qué perspectivas culturales han producido el intento de reforma? ¿Cómo se reproduce el poder dentro de las perspectivas?

¿Se limita a los seres humanos en sus creencias sobre sí mismos por medio de la conceptualización de la reforma, su puesta en práctica o ambas? ¿Se construyen poderes disciplinarios y reguladores que oprimirán a grupos particulares de personas?

¿Se incluyen preguntas que no se han hecho antes? ¿Se detectan nuevos problemas?

¿Cuál es el mensaje global del intento de reforma? ¿Cuáles son los supuestos subyacentes de la reforma? ¿Quién se beneficia de estos supuestos?

¿Se critica a la institución de la educación del profesorado, y de la educación en general, desde la perspectiva de aquellos que pueden haber sufrido debido a su existencia?

¿Se pone en entredicho los límites tradicionales en aspectos que unan perspectivas diversas?

¿Qué (conocimientos, perspectivas, visiones del mundo, maneras de funcionar y, lo de estar en el mundo o de ambas) y quién falta de la reforma?

¿Inhibe o genera posibilidades mayores de justicia social la reforma en la educación y la sociedad?

¿Están limitadas las posibilidades por la adhesión a los "mitos de la verdad" generados por una perspectiva sobre la vida y la educación?

¿Se reconoce y se cuestiona la autoridad dada por supuesta? ¿O se perpetua esta autoridad?

© Ediciones Morata, S. L.

¿Se apoyan físicamente de hecho nuevas maneras de interpretar y conocer el mundo mediante la acción diaria? ¿Cuáles son los ejemplos de nuevas posibilidades para los seres humanos que se generan?

¿Se reconoce siempre el conocimiento, el contenido y el significado como contextuales?

¿Se reconoce el conocimiento como una construcción autobiográfica, incrustada dentro de la cultura y del lugar individual?

¿Disminuye la reforma las visiones reduccionistas del mundo que tienen como consecuencia una simplificación excesiva de nuestra vida y la reificación de personas?

¿Genera la reforma un análisis del papel del poder (y sitios múltiples, complejos de poder) en la educación (y la educación de los profesores)? ¿A quién se oye? ¿A quién se silencia? ¿A quién se incluye? ¿A quién se excluye?

El lector puede advertir que no he analizado todas estas preguntas relacionadas con cada movimiento de reforma. La razón principal es que la respuesta a muchas de ellas es negativa. Básicamente, la reforma actual de la educación de profesores no funciona con el reconocimiento de una perspectiva posformal, postmoderna. Aunque la crítica es de suprema importancia, quizá el mayor beneficio para la reforma de la educación del profesorado sería utilizar los problemas y preguntas generados por el pensamiento posformal para reconceptualizar nuestros conceptos de la educación de profesores y nuestra necesidad de reforma. ¿Qué sucedería en la educación del profesorado si nuestras metas educativas fueran el reconocimiento de voces múltiples y diversas, la apreciación de la humanidad en formas infinitas y la persecución de la justicia social?

Bibliografía

ABDAL-HAQQ, I. (1991). *Professional development school and educational reform: Concepts and concern.* Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

ANDREW, M. D. (1997). "What matters most for teacher education?" *Journal of Teacher Education, 48* (3), págs. 167-176.

ANDREWS, L. O. (1964). *Student teaching.* Nueva York: Center for Applied Research in Education.

APPLE, M. W. (1987). "Gendered teaching, gendered labor". En T. POPKEWITZ (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory, and practice* (págs. 57-83). Nueva York: Falmer. [Trad. cast: "Trabajo, Enseñanza y Discriminación Sexual", en T. S. POPKEWITZ (Ed.): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica.* Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, págs. 55-78.]

AYERS, W. (1992). "Work that is real: Why teachers should be empowered". En G. A. HESS (Ed.), *Empowering teachers and parents: School restructuring through the eyes of anthropologists* (págs. 13-28). Wesport, CT: Bergin & Garvey.

BEYER, L. E. (1988). *Knowing and acting: Inquiry, ideology and educational studies.* Nueva York: Falmer.

© Ediciones Morata, S. L.

CHARTERS, W. W. y WAPLES, D. (1929). *Commonwealth teacher training study*. Chicago: University of Chicago Press.

CORWIN, R. (1973). *Reform and organizational survival: The Teacher Corps as an instrument of educational change*. Nueva York: Wiley.

DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). (1993). *Professional development schools*. Nueva York: Teachers College Press.

DAVIS, B. y SUMARA, D. J. (1997). "Cognition, complexity, and teacher education". *Harvard Educational Review*, 67 (1), págs 105-125.

DELPIT, L. (1993). "The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children". En L. WEIS y M. FINE (Eds.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools* (págs. 119-139). Albany: State University of New York Press.

DEWEY, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery. (Trad. cast.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós, 1989.)

DUCKWORTH, E. (1987). *The having of wonderful ideas*. Nueva York: Teachers College Press. (Trad. cast.: *Cuando surgen ideas maravillosas y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Gedisa, 2000.)

FOUCAULT, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta, 1979, 2.ª edic.)

GILLETTE, M. (1990). *Making them multicultural: A case study of the clinical teacher-supervisor in preservice teacher education*. Tesis doctoral inédita. University of Wisconsin—Madison, School of Education.

GINSBURG, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. Nueva York: Falmer.

GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1986). "Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling". *Harvard Educational Review, 56* (3), págs. 213-238.

GOODLAD, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

GORE, J. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid. Morata-Paideia, 1996.)

GRUMET, M. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.

KINCHELOE, J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona. Octaedro, 2001.)

KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. R. (1993). "A tentative description of postformal thinking: The critical confrontation with cognitive theory". *Harvard Educational Review, 63* (3), páginas 296-320.

LATHER, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Nueva York: Routledge.

LANIER, J. y LITTLE, J. (1986). "Research on teacher education". En M. WITTROCK (Ed.), *Third handbook of research on teaching* (págs. 527-569). Nueva York: Macmillan.

LEVINE, M. (1992). *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform*. Nueva York: Teachers College Press.

LINDSEY, M. (1969). *Inquiring into teaching behaviors of supervisors in teacher education laboratories*. Nueva York: Teachers College Press.

© Ediciones Morata, S. L.

LYOTARD, J. (1993). *The postmodern explained.* Minneapolis: University of Minnesota Press. [Trad. cast.: *La posmodernidad (explicad a los niños).* Barcelona. Gedisa, 1987.]

MCINTYRE, D. J. (1983). *Field experiences in teacher education: From student to teacher.* Washington, DC: Foundation for Excellence in Teacher Education and the ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

MICHELL, L. S. (1931). "Cooperative schools for student teachers". *Progressive Education, 8,* págs 251-255.

MORAIN, T. (1980). "The departure of mates from the teaching profession in nineteenth century Iowa". *Civil War History, 27* (2), págs. 161-70.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. (1996). "Summary Report. What Matters Most: Teaching for America's Future". Washington, D.C.

ROSS, D. y KYLE, D. (1987). "Helping preservice teachers learn to use teacher effectiveness research". *Journal of Teacher Education, 38,* págs. 40-44.

SHOR, I. (1986). "Equality is excellence: Transforming teacher education and the labor process". *Harvard Educational Review, 56* (4), págs. 406-426.

SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review, 57,* págs. 1-22.

SMITH, W. F., GOTTESMAN, B. y EDMUNDSON, P. (1997). *Constructing a language of collaboration.* National Network for Educational Renewal Reflections on Practice Series, No. 2. Seattle, WA: University of Washington.

TABACHNICK, B. R., POPKEWITZ, T. S. y ZEICHNER, K. M. (1979). "Teacher education and the professional perspectives of student teachers". *Interchange, 10* (4), págs. 12-29.

TOM, A. R. (1996). "External influences on teacher education programs: National accreditation and state certification". En K. ZEICHNER, S. MELNICK y M. L. GÓMEZ (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (págs. 11-29). Nueva York: Teachers College Press.

ZEICHNER, K. (1991). "Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools". *Teachers College Record, 92,* págs. 363-379.

— (1993). *Educating teachers for cultural diversity.* East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

— (1996a). "The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity". En K. ZEICHNER, S. MELNICK y M. L. GOMEZ (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (págs. 176-196). Nueva York: Teachers College Press.

— (1996b). "Designing educative practicum experiences for prospective teachers". En K. ZEICHNER, S. MELNICK y M. L. GOMEZ (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (págs. 215-234). Nueva York: Teachers College Press.

— (1996c). "Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform". En K. ZEICHNER, S. MELNICK y M. L. GOMEZ (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (págs. 199-214). Nueva York: Teachers College Press.

— MELNICK, S. y GOMEZ, M. L. (Eds.) (1996). *Currents of reform in preservice teacher education.* Nueva York: Teachers College Press.

— y TABACHNICK, B. R. (1991). "Reflections on reflective teaching". En B. R. TABACHNICK y K. ZEICHNER (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (páginas 1-21). Nueva York: Falmer.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO IX

Preparar profesionales prácticos posformales: Dificultades y promesas

Por Ann Watts Pailliotet y Thomas A. Callister Jr.

Kincheloe y Steinberg (1993) critican las teorías existentes del desarrollo cognitivo y proponen un marco posformal para guiar los cambios curriculares y pedagógicos. Sus principios apoyan nuestras conceptualizaciones, reestructuración y docencia en la educación antes del ejercicio de la profesión. En este capítulo, debatiremos las posibilidades y las dificultades del pensamiento posformal en nuestro programa, los fundamentos y los cursos de métodos de alfabetización.

> Estaba claro que Mary Lou, John y Barbara habían elaborado los mejores tablones de anuncios de la clase sobre el tema "El placer de leer". Se habían recortado cuidadosamente imágenes felices de las páginas de *Time, Life* y *Seventeen* pegándolas sobre grandes hojas de papel amarillo o azul: padres Dick y Jane leyendo a niños del tipo *Papá sabe lo que es mejor*; recortables de bonitos personajes de Disney, ilustraciones de la vida salvaje original y de alegres mascotas domesticadas, e imágenes de la tecnología moderna: la lanzadera espacial, un ordenador, una refinería de petróleo. Todos ellos titulados con lemas como "Me gusta leer" y "Aprende acerca del mundo: lee libros". Ninguno de los quince de la clase obtuvo una puntuación inferior a notable alto en su proyecto semanal. John y Barbara obtuvieron cada uno un sobresaliente, pero, dado que Mary Lou cubrió completamente con láminas su tablón de anuncios, obtuvo un sobresaliente alto. Su instructor de métodos de alfabetización elogió el "esfuerzo extra" de la niña.

En su libro *Human Interests in the Curriculum*, Bullough, Goldstein y Holt (1984) analizan la noción de la mentalidad tecnocrática. Utilizan esta expresión para definir la creencia de que los métodos de la ciencia empírica positivista sirven como estrategias universales para la adquisición de conocimientos y herramientas para resolver problemas; problemas que son no sólo científicos y técnicos, sino que existen a través de todos los terrenos del esfuerzo humano. Esta creencia en lo que Jürgen Habermas (1979) llamó "racionalidad instrumental" se manifiesta como una "precomprensión", y como resultado nos hace ver todos los problemas como problemas técnicos.

Con esta precomprensión, una creencia irreflexiva en el carácter natural y la suficiencia de lo técnico, es con lo que hacemos funcionar nuestras escuelas y

© Ediciones Morata, S. L.

creamos nuestros currícula, conceptualizando el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva dispuesta tecnocráticamente. Haciendo técnico el proceso educativo, modelamos el currículum según un modelo de escalera de aprendizaje lineal hecho-por-hecho, trivializamos la enseñanza como una serie de instrucciones genéricas de "cómo hacer" o fórmulas de "pistas y consejos", y muy a menudo reducimos el acto de aprendizaje a modelos simples de mecanismos conductuales de estímulo-respuesta.

Este pensamiento positivista no sólo inspira la manera de entender los profesores su papel y su trabajo adecuados en la escuela, sino que crea una concepción general y extendida de qué es enseñar y ser profesor. Dentro de esta concepción, el trabajo de un profesor es tecnológico por naturaleza y se refiere a cuestiones de eficiencia: eficiencia temporal, eficiencia administrativa y eficiencia de aprendizaje. Los profesores son poco más que suministradores de exámenes y administradores de resultados: apéndices de la máquina educativa. Como una profesora que conocemos dijo de su trabajo: "Paso mucho tiempo examinando e identificando problemas". No problemas humanos personales, sino la clase de problemas que creemos que los tests pueden descubrir: problemas técnicos.

Constituye una gran preocupación para nosotros que muchos de nuestros estudiantes, como otros profesores antes de la práctica docente, llegan con información previa sobre qué es ser un buen profesor (CALDERHEAD y ROBSON, 1991; COLE, 1990; PERRY y ROG, 1992). Después de todo, han visto enseñar casi toda su vida (LORTIE, 1975). Así, con buen corazón y mente dispuesta, están preparados para convertirse, desvirtuando una frase desvirtuada, en los mejores profesores técnicos posibles.

En otra parte hemos utilizado esta noción de reduccionismo tecnocrático como marco para criticar el uso de los ordenadores en el aula (CALLISTER, 1994), así como para cuestionar los supuestos esencialistas en la educación previa a la práctica docente (WATTS PAILLIOTET, 1995a) y la instrucción en alfabetización (WATTS PAILLIOTET, 1996). Pero, desde luego, el pensamiento tecnocrático tiene efectos mucho más amplios en la totalidad de la docencia y el currículum. Creemos que este tipo de mentalidad positivista, que mantiene un tenaz control sobre el intelecto y la imaginación del público, las escuelas y muchos programas para la preparación de los profesores, es antitético con la preparación de lo que Joe KINCHELOE y SHIRLEY STEINBERG (1993) llaman profesores posformales. Esta perspectiva no sólo no prepara a los futuros educadores para los estudiantes, las cuestiones y las realidades a los que harán frente en las escuelas contemporáneas y la sociedad, sino que a menudo constituye un formidable obstáculo en el establecimiento del tipo de programa que hemos intentado crear y que describimos más adelante; un programa que trata de formar profesores reflexivos, compasivos y política y socialmente sensibles.

Contexto del programa: "La ciudad era tan bonita que la nombraron dos veces"

Damos clase en una pequeña facultad en Walla Walla, Washington, que tiene una sólida y orgullosa tradición de enseñanza en humanidades. Los alumnos de primer curso realizan un estudio sobre los "grandes libros" durante todo el año, aproximadamente un tercio de ellos viajan al extranjero en algún momento en su

© Ediciones Morata, S. L.

carrera universitaria y a todos se les pide que realicen cursos en bellas artes, humanidades y las ciencias sociales y "duras". El entorno aislado y similar a un parque, y la baja proporción profesor-estudiante fomentan la interacción en el campus y la intimidad. También hay tensiones filosóficas, pero habitualmente no políticas, interesantes: William F. BUCKLEY nos ha recomendado por nuestro currículum tradicional y la revista *Mother Jones* por nuestro activismo social.

Nuestros profesores en prácticas, como la mayoría en todo el país, son arrolladoramente jóvenes, blancos y de clase media (Su, 1993). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en muchos programas, nuestros estudiantes de educación se especializan en disciplinas de humanidades y estudian educación como asignatura secundaria. No tenemos programa de graduados. Debido a la flexibilidad que nos permite nuestro pequeño tamaño y la homogeneidad de los estudiantes, nuestro programa está basado más en la noción de comunidad y menos en las rigideces de la burocracia. Requerimos más cursos de fundamentos que de métodos; otorgamos importancia a la redacción como un componente fundamental en todo nuestro currículum; empleamos prácticas escolares y observaciones etnográficas en casi todas nuestras clases, incluidas las de fundamentos; hacemos hincapié en los métodos de investigación cualitativos y las críticas de textos impresos, electrónicos y situacionales como medio para que nuestros estudiantes lean y reflexionen sobre el mundo, e incorporamos un análisis atento y los usos de la tecnología y los medios de comunicación de masas en todos los cursos.

En muchos aspectos tenemos el mejor de todos los mundos. Poseemos una cohorte de estudiantes que son, en su mayoría, liberales políticamente, altruistas, brillantes y muy motivados. Disfrutamos de un alto grado de autonomía, una generosa asignación de recursos y el apoyo de los colegas en todo el campus. Como éste es un programa pequeño, conocemos bien a todos nuestros estudiantes. En nuestros cursos de métodos, por ejemplo, raramente se inscriben más de diez alumnos, lo cual nos permite moldear los currícula de forma creativa, flexible y personal. Nuestra carga docente es lo bastante liviana para permitirnos tener tiempo suficiente para planificar, investigar y relacionarnos con los estudiantes. Somos conscientes de que este contexto nos permite libertades únicas y oportunidades cercanas a la perfección para poner en práctica nuestras creencias educativas: libertades y oportunidades de las que pueden carecer los participantes en programas más grandes o más establecidos. Así pues, este escenario es donde nos ponemos a educar futuros profesores.

Metas del programa: "Puedes llegar allí desde aquí"

Como profesores de fundamentos y alfabetización, nuestras metas educativas reflejan muchos de los principios posformales explicados por KINCHELOE y STEINBERG (1993). También nos preocupa reconceptualizar la manera en que se define el pensamiento, subvirtiendo una visión tecnicista de la enseñanza y cimentando nuestro programa en las nociones de "justicia social y la manera en que las relaciones desiguales de poder en la escuela y la sociedad destruyen la promesa de una vida democrática" (pág. 301). Como KINCHELOE y STEINBERG, también nosotros procuramos generar profesores que estén comprometidos con

© Ediciones Morata, S. L.

cuestiones de "dignidad humana, libertad, autoridad y responsabilidad social" (página 301). Por encima de cualquier otra cuestión, nuestra meta es enseñar a profesores, no ofrecer formación técnica. Queremos que nuestros estudiantes se transformen en pensadores críticos y compasivos que estén guiados por propósitos éticos, igualitarios, de fortalecimiento y reflexivos. Y, por si esto no fuera suficiente, les pedimos además que se conviertan en profesionales prácticos informados y capaces muy versados en su materia.

KINCHELOE y STEINBERG rechazan la "parcialidad formalista" (pág. 314), los límites artificiales entre las disciplinas académicas, los contextos públicos y privados, las acciones y los resultados, las emociones y la percepción. Por el contrario, utilizan la noción de sincronicidad y la metáfora de una "danza entre las experiencias de los estudiantes y sus conocimientos" (pág. 308) para describir las complejas relaciones implicadas en las maneras posformales de pensamiento. Estamos completamente de acuerdo con esta perspectiva de interconexión, y nos damos cuenta de que los componentes de esta teoría se cruzan en muchos puntos. Sin embargo, como forma de describir con todo detalle nuestros intentos de crear un programa que refleje el pensamiento posformal, descubrimos que era necesario categorizar provisionalmente algunos de estos elementos. Así, examinaremos nuestro programa a la luz de los principios de KINCHELOE y STEINBERG analizando nuestros intentos de que nuestros estudiantes politicen la educación, busquen la identidad, hagan extraño lo conocido, valoren lo ético y lo emocional, hagan las preguntas correctas y reconceptualicen la responsabilidad y el poder. Con la advertencia de que muchas de las ideas y las experiencias que exploramos aquí son muy interdependientes, lo que sigue son anécdotas personales, citas y ejemplos prácticos que ilustran las posibilidades y dificultades de practicar el pensamiento posformal en un programa de formación de profesores en prácticas.

Politizar la educación: Verdades duras y autodescubrimiento

> "Pero tenemos que tener desigualdad," gritó un estudiante exasperado. "¡Es lo que hace que el sistema americano funcione!"
>
> "No, clase. Leibniz estaba equivocado."

KINCHELOE y STEINBERG (1993) afirman que "los educadores críticos politizan la cognición", "examinan las expectativas ideológicas" (pág. 297), y no distinguen "lo político de lo perceptivo" (pág. 314). Estamos de acuerdo. Uno de nuestros propósitos fundamentales es desengañar a nuestros estudiantes de la noción de que enseñar es, de alguna manera, una especie de actividad técnica neutral que existe en un vacío político y ético. Los profesionales prácticos posformales son conscientes del "proceso por el cual las fuerzas sociales moldean nuestras subjetividades o, menos sutilmente, nuestras identidades" (pág. 303) pero llegar allí plantea retos. Uno es conseguir que los estudiantes se crean que no todo está bien en el mundo. El otro es mostrarles que sus identidades provienen del ambiente en el que se han criado.

© Ediciones Morata, S. L.

Nuestros estudiantes son gente buena y con inquietudes. Como todos los profesores antes de la práctica docente, son producto de su ambiente (BRITZMAN, 1991; ZEICHNER y GORE, 1990). Intentamos hacerles notar que, cuando vuelven a casa durante un descanso, se paran delante de la casa de sus padres y miran a su alrededor, al vecindario, lo más probable es que no estén mirando a Estados Unidos. Lo más probable es que no estén viendo los pueblos o las comunidades de las que vendrán sus primeros alumnos. Y no están experimentando los pésimos tipos de condiciones de vida y de vecindario sobre los que no conocen nada excepto las mentiras y los estereotipos que ven en la televisión.

En nuestros cursos de fundamentos, tratamos a propósito de desmontar sus prejuicios sobre las cuestiones de la raza, la clase, el género y la capacidad, mientras ponemos en duda cualquier idea acerca de lo que creían que es enseñar y aprender. Entonces, en un contexto político, frente a un desolado fondo de realidad política y social, trabajamos con ellos para construir nuevas concepciones del proceso educativo. Por medio del estudio de casos, los debates, los simulacros, las discusiones, las observaciones en escuelas, las reflexiones escritas y la representación de papeles, les pedimos que examinen las creencias que dan por supuestas y comiencen a construir otras nuevas. Creemos que los estudiantes deben reinventar realmente la rueda en cuanto al desarrollo de una identidad política.

Cuando nuestros estudiantes comienzan a asistir a cursos de métodos, exhalan erróneamente un suspiro colectivo de alivio, en la creencia de que han terminado su labor "teórica" y que finalmente pueden descender a "la realidad" de enseñar. En los métodos de alfabetización, por ejemplo, esperan aprender diversas técnicas rápidas y de éxito garantizado para instruir en lectura y escritura. Sin embargo, a menudo para su sorpresa, ven que entendemos la alfabetización como algo profundamente político.

Nuestros cursos de métodos están basados en las metas emancipadoras de la justicia, la acción crítica, el fortalecimiento personal y el constructivismo social. Por medio de lecturas, debates, y una buena cantidad de redacciones, los estudiantes descubren que muchas de las ideas que inicialmente expresan sobre la instrucción reflejan ideologías tradicionales que se basan en la idea de déficit, perpetúan las desigualdades e impiden el aprendizaje significativo (MCCALEB, 1994; NIETO, 1996). Les enseñamos a cuestionar el orden del día de paradigmas de alfabetización contrapuestos (MOSENTHAL, 1993) preguntándoles: "¿Quién define el problema o la meta?" "¿Quién está excluido?" "¿A quién beneficia?". Durante los cursos, nuestros estudiantes comparan las implicaciones políticas y pragmáticas de sus creencias con las trasmitidas en entrevistas con profesores, manuales, estándares nacionales y prácticas de aula. Les pedimos que examinen diversos currícula, estrategias, textos y experiencias prácticas en cuanto a las ideologías, que hagan juicios informados sobre ganadores y perdedores, y que identifiquen los resultados políticos y éticos en juego con diferentes materiales y estrategias de instrucción.

Nuestra meta, por supuesto, es llevar a nuestros estudiantes a una apreciación de las dimensiones políticas de la educación. Ellos las experimentan de primera mano cuando, por ejemplo, observan a los estudiantes marginados sentados en el fondo del aula, leen textos que presentan perspectivas sesgadas o caracterizaciones estereotipadas, descubren quién está implicado realmente en

© Ediciones Morata, S. L.

la toma de decisiones (y quién no) y ven prácticas o evaluaciones que favorecen a unos pocos sobre la mayoría.

El lado malo es que este énfasis político puede ser una experiencia perturbadora y muy dolorosa. Pertrechados con 18 o más años de adoctrinamiento político y social de sobremesa, nuestros estudiantes encuentran por lo general que no es fácil hacer un nuevo examen de las propias creencias. Peor todavía es su incapacidad general inicial para articular, más allá de la "línea política" superficial, por qué creen lo que creen. Demasiado a menudo, para su sorpresa y desengaño, debemos informarles de que las apelaciones a la "naturaleza humana" o expresiones como "simplemente es así" son poco convincentes.

Una segunda dificultad es que enfrentar a los estudiantes con sus propios sesgos no es siempre la mejor forma de ganar esas codiciadas evaluaciones docentes "superiores". Muy a menudo tenemos que escuchar cosas como: "El instructor era demasiado unilateral y no presentó la otra parte del tema". ¿Qué otra parte? ¿Que el racismo está bien? ¿Que el objetivo de la educación no es la igualdad? Obviamente no pudimos hacer comprender a esas personas nuestro motivo más amplio, pero sus comentarios (y las bajas evaluaciones de nuestra docencia) ilustran algo que nos preocupa: que en la búsqueda de buenas evaluaciones, de una menor disonancia cognitiva en el aula, o de un mayor sentido de comunidad, las lecciones "duras" que nuestros estudiantes necesitan aprender son suavizadas por sus instructores y éstos niegan ver sus problemas demasiado a menudo. (Analizaremos más adelante una dificultad adicional: el problema de los colegas poco dispuestos.)

Con todo, perseveramos en nuestro presente curso porque, como BRITZMAN (1991) puntualiza, sólo mediante un examen de las ideologías y los discursos podemos crear una educación más pertinente e igualitaria. No obstante, desde un punto de vista político, el camino hacia la reflexión y la acción crítica está lleno de baches.

La búsqueda de la identidad: Etimología, emoción y espiritualidad

> "No veo cómo lo que hice en segundo curso o dónde fui a la escuela tiene algo que ver con lo que estamos haciendo ahora".

La preparación de profesores posformales requiere algo más que la capacidad para situar la educación en un contexto político. Los estudiantes deben examinar la etimología de sus propios sistemas de creencias. Como KINCHELOE y STEINBERG (1993) explican, los profesores posformales "analizan lo que saben, cómo llegan a saberlo, por qué lo creen o lo rechazan y cómo evalúan la credibilidad de los datos" (pág. 302). Parte de este proceso implica examinar las nociones de "objetividad", "pasividad ideológica" y la "aceptación de su posición socioeconómica privilegiada" (pág. 312). Los autores citan la noción de FOUCAULT de genealogía: "A medida que los profesores posformales avanzan en la comprensión de la etimología de las posiciones de raza, clase y género de los estudiantes y los demás... llegan a apreciar su propia etimología, su posición y las relaciones sociales que estas posiciones producen" (págs. 303-304). La meta es que los profesores "repudien la intimidad de nuestras propias autobiografías" (pág. 316).

© Ediciones Morata, S. L.

Aunque nuestra meta para nuestros estudiantes —la creación de identidades nuevas y emancipadas— se hace eco de la politización que ya hemos analizado y prefigura las nociones de valores que aparecen más adelante, vemos un elemento particularmente emocional e incluso espiritual en la formación de una nueva identidad. Por tanto, "diseñamos lecciones que ilustren las conexiones físicas y espirituales entre el yo y el ecosistema" (pág. 310). Por ejemplo, como todos los profesores antes de la práctica docente, los estudiantes entran en nuestro programa con biografías institucionales (BRITZMAN, 1991) y firmes creencias sobre la educación, formadas durante años de observación (LORTIE, 1975). Pero los estudiantes en la escuela ven y experimentan sólo una pequeña parte de la educación y, como resultado, no ven bien o totalmente. Como reza el viejo dicho, los peces son los últimos en descubrir el agua. Empleamos entrevistas entre iguales, autobiografías educativas y trabajos de reflexión progresiva para ayudar a los estudiantes a articular las experiencias pasadas y conectarlas con las creencias actuales. Favorecemos las actividades cooperativas para crear comunidades de aprendices donde ellos puedan compartir, poner en entredicho y algunas veces incluso retarse unos a otros en un ambiente seguro y de apoyo.

La actividad de enseñar consta de actos humanos que ayudan a los estudiantes a formar marcos éticos, equilibrio emocional y espiritualismo para guiar su vida. Como LICKONA (1991), percibimos que todos los profesores, además de sus responsabilidades de instrucción, son personas que prestan cuidados, modelos de rol y mentores éticos. Creemos firmemente que nuestra tarea es ayudar a los estudiantes en este crecimiento cuando empiezan a trabajar con niños y jóvenes y reflexionan sobre este trabajo. Fomentamos la formación de una identidad positiva y ayudamos a los estudiantes "a descubrir talentos nuevos" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 301) mediante elogios continuos, interacciones frecuentes, comentarios constructivos y elecciones individuales de tareas. Intentamos personificar los valores esenciales de la verdad, la inquietud, el aprecio a los demás, los méritos del trabajo, la felicidad y el vivir bien mediante nuestras conductas dentro y (algunas veces) fuera del aula (JARTETT, 1991).

Pero estos intentos están llenos de dificultades también. Los profesores posformales se preocupan por "desarrollar una disposición docente y construir identidades en una manera que parodia las concepciones rígidas del modernismo, asumiendo así el papel de comediantes y satíricos sociales" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 304). Por lo general, nuestras clases están llenas de carcajadas, "parodias lúdicas" (pág. 304) y sátira. Por una parte, el humor crítico permite a nuestros estudiantes examinar cuestiones que podrían ser demasiado dolorosas tratadas de forma más grave. Pero nos inquieta que también pueda impedirles comprometerse significativamente. Algunos no distinguen entre la sátira y el sarcasmo de estudiantes de segundo año; otros ven nuestro humor como una invitación a la frivolidad o un compromiso incompleto con nuestros principios.

El apoyo y la exploración abierta pueden degenerar también en un relativismo de "todo vale". No hay solución sencilla cuando los estudiantes interpretan la libre expresión de las emociones como justificación para cortar la clase porque "les apetece". Les decimos, "sólo porque nos veas como liberales (radicales, esperamos) no quiere decir que puedas pasar de nosotros o no hacer tu trabajo lo mejor que sepas", pero el mensaje se pierde algunas veces.

© Ediciones Morata, S. L.

Andamos por otra delgada línea también, la que discurre entre la validación del estudiante y nuestros propios valores. Es difícil ser afirmativo y positivo cuando un individuo rehúsa salir de la intolerancia o del sexismo, o declara que los profesores no deberían preocuparse por los valores. El equilibrio emocional y la ética son también difíciles de modelar. Al igual que los estudiantes, tenemos mal humor y, francamente, puede haber algunos individuos que no nos gusten demasiado. Sin embargo, si han de volverse personas éticas, debemos mostrarles la apariencia que tienen los valores sólidos en las tareas cotidianas, vigilando lo que decimos y hacemos. Es duro para nuestros estudiantes intentar averiguar cómo se sienten, quiénes son y qué creen. También es un riesgo para nosotros, desde el punto de vista de nuestra identidad, autoridad y credibilidad, cuando nos hacemos las mismas duras preguntas a nosotros mismos.

Finalmente, como muchos profesores antes de la práctica docente, a menudo nuestros estudiantes entran en el programa con expectativas poco realistas o motivaciones altruistas simplistas que se centran en el cuidado de los niños (DEMETRIULIAS, 1994; WEINSTEIN, 1989, 1990). Nuestra tarea es ayudarles a articular sus sentimientos, juzgar si son realistas y construir sobre los que proporcionan una motivación positiva. De vez en cuando, sin embargo, debemos ofrecerles alternativas y consejos impopulares. Las almas descaminadas son a menudo las más ardientes, y aunque está fuera de nuestro alcance juzgar los motivos o las intenciones, algunas personas que vienen a nuestro programa parecen haber llegado aquí entrando por la puerta equivocada. Enseñar, para mejor o para peor, puede parecer a veces similar a vigilar o simplemente jugar con niños pequeños, instruir reclutas, ser un policía, o incluso actuar en el papel del Sr. Ciencia o a la Sra. Comedia ante una audiencia entusiasta. Pero enseñar no es realmente ninguna de esas cosas y tenemos la responsabilidad de educar a quienes creemos que pueden crecer hasta convertirse en profesores reflexivos, profesores que enseñen desde la cabeza a través del corazón. A los otros les recomendamos el ejército, la academia de policía o especializarse en conductismo.

Hacer extraño lo familiar: Ambigüedad y complejidad

> "¿Por qué tenemos que estudiar toda esta basura teórica? ¿Por qué no puedes simplemente contarnos cómo enseñar ciencias sociales?... Simplemente dinos la respuesta... Dinos qué hacer".
>
> De un examen puesto por un antiguo colega:
> "Haga una lista de los siete modelos de docencia e identifique los aspectos positivos y negativos de cada uno".

La formación de la identidad tiene otro componente: el desarrollo de nuevas maneras de conocer y el desarrollo de una fuerte voz por medio de la cual articular ese conocer. Demasiado a menudo, "conocer el mundo" para nuestros estudiantes se hace en términos lineales, cartesianos: una racionalidad tecnocrática tan completamente incrustada en su visión del mundo que muchos asumen que es la única perspectiva. Por contraste, KINCHELOE y STEINBERG (1993) piden un "holismo no lineal", una forma de pensar que "trascienda las nociones simplistas del proceso causa-efecto" (pág. 313).

© Ediciones Morata, S. L.

Cómo enseñen las personas depende en gran parte de cómo conceptualicen la enseñanza y el aprendizaje (HOLLINGSWORTH, 1989). Una de nuestras primeras tareas entonces es complicar las maneras de entender habitualmente inadecuadas, pero desde luego predecibles de los estudiantes de la educación: que enseñar es decir y que aprender es recordar. Coincidimos en que "un análisis posformal del currículum se basa en el reconocimiento de que hay fuerzas sociales halagadoras, contradictorias, emancipadoras y represivas" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 307). Es importante que guiemos a los estudiantes por esto que llamamos educación y que les permitamos mirarla desde diferentes perspectivas. Al hacer eso, los alumnos comienzan a darse cuenta de que, como en el cuento de los ciegos y el elefante, la educación no es ni tan simple ni tan compleja como ellos habían imaginado. Nos proponemos hacer extraño lo familiar, complejo lo simple, simple lo aparentemente complejo, ambiguo lo concreto y contextualizado lo aislado. Si tenemos alguna forma de solución rápida para nuestros estudiantes cuando quieren tan desesperadamente conocer *la* respuesta, es que la respuesta a la mayoría de las preguntas es "depende".

Por ejemplo, pasamos mucho tiempo haciendo que nuestros alumnos participen en estudios de casos. Encontramos que introducen complejidad y ambigüedades, y requieren evaluaciones y reevaluaciones de sus puntos de vista. Los estudios de casos y los dilemas morales dan también la oportunidad de que los alumnos se "pongan en la piel del otro", una consideración importante dada la naturaleza homogénea de la población de nuestro colegio universitario. Al hacer que los estudiantes determinen las implicaciones educativas y personales de los cursos de acción basados en las consecuencias frente a los no basados en las consecuencias, y luego proponer qué podrían hacer los profesores en situaciones complejas, emprendemos a propósito la tarea de demostrar que no hay respuestas simples. Los alumnos encuentran que la respuesta a la mayoría de las preguntas es realmente "depende".

Poniendo algunas nociones tradicionales sobre la enseñanza en su cabeza, mantenemos que el aspecto técnico de la enseñanza, el que creemos recibe demasiada atención, es en realidad bastante simple y sencillo. Demostramos alternativas a métodos que conocen de toda la vida. Nos guiamos por principios que promueven el pensamiento complejo: la reflexión (SCHÖN, 1987), unas bases lógicas claras (O'BRIEN, 1988; O'BRIEN y STEWARD, 1990), el modelado (MOSENTHAL, SCHWARTZ y MACISAAC, 1992) y la práctica guiada (HOLLINGSWORTH y TEEL, 1991). Otorgando importancia a los aspectos morales, espirituales y emocionales de la educación, intentamos mostrar a nuestros estudiantes que complejidad no quiere decir que la enseñanza sea exactamente "ciencia espacial". Lo que es complejo es la interacción humana de la enseñanza, un aspecto demasiado tiempo ignorado.

Nuestra idea es ésta: una disposición no reflexiva orientada técnicamente se centra de manera clara en el cómo y no en el por qué de la docencia. Dándole la vuelta a esto —conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje como una actividad humana (más que técnica) que respeta a todos los participantes, como fines más que como medios— el punto en el que nos concentraremos principalmente debe ser entonces el por qué y no el cómo de nuestra empresa.

¿Dificultades? Por supuesto. Cuando el camino se hace difícil, los estudiantes quieren retroceder al cansado mito de lo probado y lo verdadero: una bolsa de

© Ediciones Morata, S. L.

respuestas fáciles aplicables a cualquier situación. Pero si tenemos éxito, hemos alejado esas respuestas simplistas. Imaginamos que eso deja a algunos de nuestros estudiantes sintiéndose como si estuvieran colgados en el aire, lo que no les resulta divertido. Otro obstáculo más problemático, aunque no sorprendente, es que no todo el mundo está de acuerdo con nosotros. Desde luego éste no es el escenario para demostrar lo adecuado de nuestros métodos, pero basta decir que hay con toda evidencia una tensión entre una concepción técnica de la enseñanza y una que se basa más en las nociones de capacidad de reflexión. Los profesores posformales "examinan su docencia desde muchos lugares estratégicos" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 309), y desde luego nosotros intentamos modelar este comportamiento. Pero no trabajamos de forma aislada. Considérese esta composición:

> La profesora Smith permanecía en sitio seguro detrás del retroproyector en la parte delantera de la habitación, donde daba una conferencia de cincuenta minutos tomada del manual del instructor del libro de texto. Comunicaba información tal como "las cinco estrategias de la disciplina" mientras sus alumnos se sentaban en filas ordenadas y, llenos de sentido del deber, tomaban notas para prepararse para la próxima prueba de elección múltiple. En su clase de métodos, los estudiantes imitaban modelos de instrucción microenseñando delante de sus amigos (que mostraban de un modo sabio y estratégico exactamente las conductas de respuesta correctas, sabiendo que su turno llegaría pronto). Los alumnos eran calificados (en comparación con evaluados o criticados) según lo bien que siguieran las secuencias detalladas en el libro de texto. Un día la profesora Smith comentó: "La escuela (de enseñanza secundaria) necesita sólo que dos alumnos observen la clase a la vez. Así que voy a rotar a los (tres) estudiantes. Mientras dos observan, enseñaré el capítulo del libro de texto al otro". Partiendo de un esquema, dio la misma lección a cada individuo. Otro día, dejó a sus alumnos salir antes "porque el capítulo se había acabado".

La profesora Smith ilustra algunas de las barreras institucionales que encontramos. Primero, nuestras metas y métodos pueden ser contradictorios con los de otras facultades (BARTEL y YOUNG, 1993). Segundo, KINCHELOE y STEINBERG apuntan que "los profesores posformales se vuelven 'carentes de los conocimientos básicos' y 'faltos de rigor' desde la perspectiva de los tecnicistas que se dirigen a ellos con reprobación ante la falta de procedimientos formales y de sistematización formal" (1993, pág. 303). Muchos compañeros más experimentados, como la profesora Smith, se basan en la filosofía y la pedagogía tecnicistas, y ellos van a juzgar los méritos de nuestra docencia o la promoción.

KINCHELOE y STEINBERG señalan también que "no es fácil enseñar productos de la construcción de la conciencia cartesiano-newtoniana para pensar en términos de este proceso cognitivo simultáneo y el holismo que implica" (pág. 314). Nuestros estudiantes tienen éxito en el paradigma educativo tradicional. Saben, en palabras de DYSON (1984), "cómo hacer escuela". Además, los profesores antes del ejercicio de la profesión a menudo se oponen a conceptos, métodos y materiales complejos cuando sufren pesadas cargas de trabajo o falta de tiempo en un programa intensivo como el nuestro (O'CONNOR y TAYLOR, 1992; STOVER y VOCKE, 1992). Por nuestra parte, un currículum que hace hincapié en la ambigüedad y la complejidad requiere mucho tiempo y es difícil de construir. Personas como la profesora Smith debilitan la reflexión y fomentan la resistencia a la com-

© Ediciones Morata, S. L.

plejidad a través de una pedagogía reduccionista, una evaluación simplista, una disposición mental positivista y unas experiencias sencillas que llevan menos tiempo. Además, el pensamiento complejo requiere más tiempo de enseñanza y evaluación que el contenido "objetivo". Mucho después de que la profesora Smith haya desarrollado sus programaciones, haya corregido sus pruebas de elección múltiple y se haya marchado para su período de descanso, nosotros seguimos en nuestro despacho planificando futuras lecciones o respondiendo a proyectos de estudiantes.

A pesar de estas dificultades, nos oponemos a la simplicidad o a las respuestas sencillas en nuestra pedagogía y en nuestro programa. De hecho, introducimos mayor complejidad a medida que enseñamos a los estudiantes a valorar muchos aspectos morales y éticos de la educación.

Valorar la ética y la moral

> "La educación trata de la eficiencia al suministrar hechos e información. Los profesores no tienen derecho a imponer ningún valor a sus estudiantes. Yo propongo que los docentes no deberían enseñar valores de ninguna manera".
>
> *Trabajo de un estudiante.*

> "Toda esta conmovedora porquería PC está bien y es bonita, pero yo estoy aquí para enseñar contenidos a los chicos. ¿No podríamos centrarnos simplemente en cómo enseñar la materia y olvidar todo este tema moral?"
>
> *Comentario de un estudiante durante un debate en clase.*

Hemos sostenido que la educación es una actividad inherentemente política. Creemos firmemente que es moral y ética no en menor medida también. Uno de nosotros dio clase durante varios años en una escuela elemental de nivel socioeconómico bajo donde circulaba una broma que decía que aunque muchos de los jóvenes a nuestro cargo serían probablemente delincuentes cuando crecieran, al menos serían delincuentes inteligentes si nosotros teníamos algo que decir al respecto. Éste es un sentimiento claramente antitético a aquello de lo que creemos que debe tratar la educación. John DEWEY distinguía entre crecimiento y crecimiento positivo, y pensamos que éste es un contraste útil. Para dar la vuelta a un cliché, creemos que todos los profesores deberían enseñar a niños y a jóvenes, no sólo materias.

KINCHELOE y STEINBERG (1993) afirman que la moralidad humana no puede estar divorciada de los contextos educativos cuando escriben: "En entornos como las escuelas, el comportamiento de los estudiantes y los profesores no se puede entender sin una cuidadosa atención al entorno y las relaciones de los individuos con las normas, los roles y los valores que son inseparables del mundo vivido de las instituciones" (pág. 315). El posformalismo abarca un "proceso unificado de pensamiento" que conecta los dominios de experiencia humana (pág. 311). Los profesores posformales "ven su rol como creadores de situaciones donde las experiencias de los estudiantes podrían cruzarse con información espigada de las disciplinas académicas" (pág. 301). Estos profesionales desarrollan "nuevos niveles de actividad" (pág. 303) que ayudan a los estudiantes a examinar órdenes

© Ediciones Morata, S. L.

"explicadas" de conocimiento así como a explorar órdenes "implicadas" más profundas de realidades sociales y personales (pág. 306).

La atención a estas realidades morales y éticas de la docencia tiene dos partes: la primera, convencer a nuestros estudiantes de que hay un componente moral en lo que ellos intentan hacer, y segundo, ayudarles a entender sus propias construcciones éticas.

Si la educación fuera simplemente la habilidad técnica de transferir información de una persona a otra, entonces podríamos usar ordenadores como profesores. Pero, como ya hemos dicho antes, la educación es mucho más complicada. Sí, enseñamos destrezas, información y (escalofrío) incluso un "hecho" de vez en cuando. Sin embargo, a diferencia de los estereotipados científicos locos de las películas de ciencia-ficción de la década de 1950 que veíamos de pequeños ("Nosotros sólo inventamos las armas de destrucción masiva, cómo se usen no es asunto nuestro"), somos agudamente conscientes de que lo que enseñamos no es neutral. Mediante el planteamiento de dilemas morales, la representación de papeles y el planteamiento de los problemas en constructos como la inteligencia, animamos a los estudiantes a examinar de forma exhaustiva su propia escolaridad. Insistimos en demostrarles que lo que las personas hacen con el conocimiento que aprenden es tan importante como el conocimiento mismo. Las decisiones que toman sobre y para sus estudiantes —por ejemplo, cómo interpretan las pruebas, cómo agrupan a los alumnos o cómo eligen materiales de instrucción— tendrán profundos efectos sobre las vidas de sus alumnos. Y las elecciones pedagógicas como tales son también decisiones morales y éticas, no simplemente referidas a la instrucción.

Estas elecciones son sólo las conscientes. La escolarización está repleta de los efectos del currículum oculto, las comunicaciones tácitas que sirven poderosamente para moldear las opiniones y los valores de los estudiantes sobre cada asunto, desde las restricciones para copiar en los exámenes hasta la importancia de la puntualidad (que varía dependiendo del nivel socio-económico de los estudiantes de la escuela, por supuesto) o sus actitudes sobre las mujeres, las minorías y sus propios éxitos y fracasos. Los niños aprenden infinidad de lecciones éticas y morales por el ejemplo de un profesor, por la estructura de la escuela, por las inclusiones y las omisiones del currículum.

Pero éstos son factores externos. Los valores vienen desde el interior también. KINCHELOE y STEINBERG (1993) afirman que "hacer ciencia", por ejemplo, es "expresivo de nuestros valores" (pág. 312), y nosotros también creemos que el conocimiento se construye socialmente. Si así es, el conocimiento debe estar imbuido entonces de valores personales. Nuestra tarea es lograr que nuestros profesores en prácticas examinen sus estructuras de valores, porque sólo después de hacerlas visibles y explícitas pueden analizarlas y posiblemente cambiarlas (ROSS, 1992). Por ejemplo, el análisis de las publicaciones permite a los estudiantes acceder y evaluar sus propios valores culturales y los ajenos (LICKONA, 1991). Un ejercicio en la clase de métodos de alfabetización incluye leer a Disney, Grimm y variantes multiculturales de Cenicienta. Utilizando la noción de CAMPBELL del mono-mito como un reflejo de los valores, identificamos los rasgos de los héroes y los villanos, cuyas acciones o características se recompensan o castigan, y cómo textos que se dan por supuestos transmiten construcciones diversas y a menudo contradictorias del comportamiento, el género y el poder éticamente adecuados.

© Ediciones Morata, S. L.

Finalmente, "la moralidad trata en gran parte de relaciones, de la manera en que las personas se relacionan las unas con las otras" (LICKONA, 1991, pág. 71). Como LICKONA, enseñamos procedimientos para una colaboración y comunicación constructivas. Establecemos estándares altos de comportamientos éticos, ofrecemos retroalimentación correctiva y (lo que esperamos sean) consecuencias justas cuando los estudiantes no alcanzan nuestros ideales. Explicamos cómo nuestros procedimientos y acciones reflejan nuestros propios valores y los que estamos intentando inculcar. Pasamos mucho tiempo con los estudiantes fuera de las aulas, ya que creemos que estas interacciones nos ayudan a establecer con ellos un terreno ético y emocional común.

Pero una instrucción como ésta es difícil dentro de los límites institucionales típicos de las burocracias universitarias y estatales. Las juntas de acreditación y el personal de certificaciones estatales quieren ver resultados "académicos". Es difícil medir y cuantificar la moralidad, la identidad positiva, la madurez emocional o la inquietud. Nos enfrentamos a dificultades adicionales similares a las relacionadas con la introducción de la complejidad y el fomento de una identidad positiva. A veces nos encontramos en situaciones en que un poco de conocimiento es peligroso. Hace falta ser un pensador maduro para entender que un examen de la ética no es simplemente un ejercicio relativista: que la concesión ante una situación no es lo mismo que "hacer lo que te dé la gana en ese momento". Además, no tenemos respuestas fáciles a los dilemas morales, y si queremos que nuestros estudiantes lleguen a ser personas éticas que piensan, debemos servirles de modelos. Hacer juicios morales sólidos y mantener lo más alto posible los estándares éticos en nuestras aulas plantean un reto.

En nuestro caso, tenemos el lujo de exigir un curso sobre el currículum oculto y otro que se ocupa en gran parte de la ética de la enseñanza. Estos cursos, y nuestro interés por los valores a lo largo de nuestro programa, demuestran a los estudiantes nuestro compromiso con estos aspectos de la enseñanza. Pero tratar de lo ético, ver lo bastante bien para comprender la complejidad moral de las situaciones, requiere que los estudiantes aprendan a hacerse críticos: a hacerse inquisitivos y escépticos.

Reconceptualizar la responsabilidad y el poder

El primer día de clase, le pido a un estudiante que abra la puerta, luego que la cierre y después que la vuelva a abrir. Siempre me obedecen. Cuando les pregunto por qué, siempre tenemos el mismo intercambio:

"Tú eres el profesor"
"¿Y?"
"Me lo has pedido".
"¿Y?"
"Uno hace lo que el profesor dice".
"¿Por qué?"

Normalmente hay una pausa embarazosa en este punto.

"¡Porque es así! Así es cómo funciona".

© Ediciones Morata, S. L.

Politizar la educación, buscar la identidad, hacer extraño lo familiar, valorar lo ético y lo emocional y hacer las preguntas correctas depende, en gran parte, de las maneras en que nuestros estudiantes entienden la responsabilidad y el poder, y de las nuestras propias. Estamos de acuerdo con KINCHELOE y STEINBERG (1993) en que "la forma en que damos sentido al mundo... no es tanto producto de nuestra propia capacidad para asimilar información como resultado de las ideologías dominantes y de las fuerzas de poder en la sociedad mayor" (pág. 316). Estamos constantemente "descubriendo el papel del poder moldeando la manera en que el mundo se representa" (pág. 316) y ayudando a nuestros estudiantes "a comprender la forma en la que el poder moldea sus vidas" (pág. 317).

KINCHELOE y STEINBERG identifican también "la gran paradoja de la escolarización y la educación contemporáneas del profesorado: los educadores hablan del fortalecimiento como una meta central, pero ignoran a menudo la forma en que el poder actúa para subvertir el fortalecimiento de los profesores y los estudiantes" (pág. 317). Explican que "los profesores interiorizan normas y convenciones, [y] permiten que el poder cree un contexto que dicta sus ideas de 'formas apropiadas de ser'" (págs. 317-318). Cuando los profesores antes de ejercer no examinan las perspectivas de poder internas, se pueden producir resultados negativos, como centrarse en la evaluación de los otros en lugar de hacerlo en el crecimiento personal (DUFFY, 1991), mala comunicación (BEAN y ZULICH, 1993), comportamientos pasivos (ZEICHNER, 1980), resistencia (WATTS PAILLIOTET, 1995b) o repetición de prácticas irrelevantes e injustas (BRITZMAN, 1991).

Para nosotros, la responsabilidad y el poder son interdependientes. Creemos que los estudiantes deben examinar y redefinir los discursos normativos en los contextos sociales mayores, y además construir nuevos roles para el poder y la responsabilidad en su propia vida. En cierto nivel, nuestra tarea implica ayudarles a cuestionar las relaciones de poder a través de niveles amplios de experiencia social y educativa. Por ejemplo, estamos de acuerdo en que, cuando los "líderes educativos utilizan palabras, metáforas y modelos particulares para designar los programas y las políticas, reflejan los efectos de la influencia del poder" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 316). Nuestros estudiantes aprenden a examinar el poder manifiesto y encubierto deconstruyendo las imágenes dominantes en los documentos educativos, observando en las aulas y analizando cómo los manuales o la tecnología desadiestran a los profesores. También enseñamos mediante nuestro propio modelado que la jerga educativa puede perpetuar o cambiar el poder, y exigimos un lenguaje accesible en los trabajos y las conversaciones de los estudiantes.

Nuestra segunda meta es emancipadora: pasar la responsabilidad y el poder a los estudiantes. BRITZMAN (1991) afirma que la aceptación de las relaciones de poder normativas perpetúa los mitos culturales sobre los roles educativos adecuados, llevando a los profesores que aún no ejercen a creer que "todo depende... del profesor" y a ver a los estudiantes como sujetos sobre los que recae la acción, sin responsabilidad en el aprendizaje (págs. 221-232). También rechazamos estos roles y responsabilidades educativos míticos; creemos firmemente que perpetúan la escolaridad tecnocrática y que son antitéticos con los principios posformales a los que nos adherimos. Como "el poder sirve para recompensar formas particulares de ser y actuar" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 316), vemos peligros adicionales en los roles de poder tradicional: los estudiantes pueden sim-

© Ediciones Morata, S. L.

plemente imitar nuestras acciones con poca comprensión personal por su parte (HERRMANN y SARRACINO, 1993), y nuestra visión educativa puede degenerar incluso en una forma más de adoctrinamiento dogmático. En consecuencia, creemos que tenemos el poder de no ejercer el poder. Modelamos acciones que permiten a nuestros estudiantes ver cómo podrían actuar para fortalecer a sus propios alumnos.

Prestamos atención a muchos elementos pequeños pero importantes, que ayudan a redefinir los roles y las responsabilidades. Pedimos expresamente a los estudiantes que nos llamen por nuestro nombre de pila mejor que por títulos formales que refuercen nuestra autoridad. Somos fácilmente accesibles e interactuamos frecuente e informalmente con ellos. En las clases, situamos a propósito los pupitres en círculo, nos sentamos en la mesa o en el suelo; evitamos permanecer solamente en la parte de "delante" del aula. Pedimos a los alumnos que escriban información en la pizarra y que dirijan debates; nos paseamos mientras enseñamos. Controlamos la proporción del tiempo en que hablamos, para que los estudiantes digan más que nosotros; en ocasiones, permanecemos largos períodos en silencio esperando que ellos comiencen a preguntar. Ofrecemos elecciones para la mayoría de las tareas. Los estudiantes formulan nuevos roles cuando desarrollan metáforas docentes personales (BULLOUGH y STOKES, 1994), dirigen los debates, presentan proyectos grupales y micro-enseñan. Asumen de forma creciente responsabilidades estableciendo los objetivos del curso, desarrollando y graduando criterios, participando en una reflexión continua sobre sí mismos y evaluando a sus compañeros.

Sabemos que hemos conseguido nuestras metas cuando leemos comentarios como "Me habéis fortalecido para aprender" u observamos cómo los individuos asumen confiadamente nuevos roles educativos. Pero redistribuir la responsabilidad y el poder es también uno de los caminos más precarios que tomamos. En primer lugar, los estudiantes pueden resistirse. Como hemos señalado, muchos se socializan en formas de pensamiento y de comportamiento que contradicen nuestros propósitos. Algunos ven la educación como un producto que compran y entonces esperan que se lo entreguemos, sin más esfuerzo por su parte. Otros se sienten molestos por el tiempo y el esfuerzo que requiere el aumento de la responsabilidad. Es difícil contestar a afirmaciones como: "He pagado miles de dólares por este curso, así que simplemente dinos qué hacer" o quejas masculando: "Desearía haber hecho este curso cuando era fácil". Por encima de todo, los estudiantes pueden resistirse a asumir el poder y la responsabilidad, porque ese proceso supone autorrevelación, responsabilidad y riesgos, riesgos que desafían sus identidades establecidas. Para ellos, una cosa es echar la culpa a poderes sin rostro, fuera de ellos mismos, por las desigualdades en las grandes instituciones sociales, y otra cosa distinta es aceptar sus propios roles como opresores o asumir la responsabilidad de sus fallos personales y sus consecuencias educativas.

KINCHELOE y STEINBERG creen que los profesores "combaten estas tendencias recurriendo a la autobiografía de sus alumnos, el teatro y la literatura para conectar el conocimiento público con nuestras vidas privadas" (1993, pág. 316). Empleamos estas actividades a lo largo de nuestros cursos. También revelamos mucho sobre nuestra vida privada a los estudiantes. Compartir nuestros propios dilemas y dudas con ellos desmitifica la docencia, los ayuda a ver sus propias res-

© Ediciones Morata, S. L.

ponsabilidades como futuros educadores y disminuye las distancias entre nosotros. Pero cuando fortaleces a aprendices críticos y compartes experiencias personales con ellos, a veces vuelven sus críticas contra ti. Por una parte, esto nos lleva a la reflexión, al crecimiento personal y profesional: saber que los estudiantes pueden desafiarnos crea un contexto docente apasionante. Modelando comentarios positivos, les mostramos que los ataques negativos a los problemas no son lo mismo que la solución, el análisis o la crítica informada. Aprender a comunicar en esta forma los hace personas más articuladas, fortalecidas. Sin embargo, muchos no distinguen entre retroalimentación constructiva o destructiva.

La potenciación del estudiante y la revelación personal amenazan nuestra propia posición social e identidad. Como esas arañas de Sudamérica que se comen a sus progenitores, los estudiantes pueden ser notoriamente crueles en sus ataques contra lo que somos y lo que hacemos. Es doloroso leer evaluaciones como "Puedo decir honestamente que no hubo nada que me gustara ni en la clase ni en el profesor". Además, "los docentes que permiten a sus alumnos que les conozcan demasiado bien están inmediatamente bajo sospecha" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 316). Nuestra redefinición de las relaciones y las responsabilidades no siempre es aceptada por los colegas, que pueden ver nuestras acciones como un debilitamiento de su propia autoridad. Como sucede con la politización de la educación, los estudiantes francos y fortalecidos no son siempre populares. No todos los profesores en la universidad o la escuela quieren valoraciones francas de como actúan.

Los estudiantes pueden incluso percibir el poder compartido como una debilidad personal que invita a excusas. Regularmente oímos peticiones como: "¿Puedes darme una prórroga? Tengo que entregar otros dos trabajos el mismo día y no puedo acudir a esos otros profes. No lo comprenderían como tú". Otros pueden aprovecharse de su libertad recién encontrada, volviendo a actuar irresponsablemente. Por ejemplo, nuestro programa propone fechas finales para la entrega de tareas y las recordamos frecuentemente, pero creemos que el fortalecimiento incluye la responsabilidad del alumno en la administración de su tiempo. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a una inundación de proyectos entregados en el último minuto o leemos la valoración uniformemente baja para la "aclaración de las responsabilidades del estudiante" en nuestra evaluación, a veces tenemos dudas. Francamente, como un colega observó: "¡Terminamos asquerosamente cansados de ser mamás y papás!"

Además, aunque perseguimos guiar a los estudiantes hacia la emancipación, hay veces en las que tenemos que volver a la autoridad, como cuando individuos malhumorados exigen notas más altas en trabajos mediocres o el desacuerdo en el aula se vuelve destructivo. El fortalecimiento implica también elecciones personales sobre el fracaso y el éxito. Es duro para nosotros juzgar cuándo deberíamos dar un amable (o no tan amable) empujón y cuándo permitir que los estudiantes encuentren su propio camino. Es descorazonador cuando individuos llenos de potencialidad eligen mal y tenemos que imponer consecuencias. Quizá con lo que más luchamos es con cómo darles una guía sin llegar a ser dogmáticos. Nos preocupa constantemente el que, a pesar de nuestros esfuerzos, los estudiantes puedan simplemente imitar lo que decimos y hacemos en vez de encontrar su propia voz.

© Ediciones Morata, S. L.

Salvamos profundas tensiones cuando trabajamos para redefinir responsabilidad y poder. A lo largo de este texto, hemos identificado muchas otras tensiones inherentes en los procesos posformales. Concluimos analizando el rol del conflicto en las comunidades solícitas.

Conclusión: El posformalismo como conflicto humano en las comunidades humanas

> Mientras íbamos a comer, Callister soltó una risita sardónica: "Estoy moviendo sistemáticamente el suelo bajo sus pies con cada cosa que han creído o hecho siempre. Nuestros estudiantes no son ahora felices campistas".

Politizar la educación, formar nuevas identidades, explorar las emociones y la espiritualidad, hacer extraño lo familiar, valorar lo ético y reconceptualizar las relaciones de poder existentes reflejan muchos principios y acciones posformales. Creemos que el hilo esencial que conecta cada uno de estos procesos es el conflicto que reside dentro de las comunidades humanas.

KINCHELOE y STEINBERG (1993) evocan una metáfora de la danza para describir el posformalismo (pág. 308). También señalan que "la desorganización es un paso positivo" porque capacita a los profesores y a los aprendices "a acomodar críticamente nuestras percepciones de nosotros mismos y el mundo que nos rodea" (pág. 313). Paradójicamente, los profesores posformales deben introducir el conflicto en la vida de sus estudiantes para ayudarlos a "buscar conexiones" (pág. 309) y crear significados más profundos.

Afirmamos que la danza posformal no sigue técnicas singulares o patrones estáticos establecidos. No se puede enseñar usando un manual del instructor ni aprender por medio de la repetición y la replicación. En cambio, procede y se despliega en "el incierto juego" de las posibilidades, cada una de las cuales induce tensiones complejas entre los compañeros educativos que moldean y vuelven a moldear constantemente su dirección y sus acciones. Avanzar hacia el posformalismo requiere que los estudiantes y los profesores acepten el conflicto como un paso evolutivo positivo, un factor inherente en el avance de nuevas comprensiones.

Los profesores en prácticas deben experimentar disonancia cognitiva para volverse pensadores complejos críticos (HOLLINGSWORTH, 1989). Deben también luchar a brazo partido con fuerzas sociales y educativas contradictorias para lograr resultados justos, equitativos (BRITZMAN, 1991). KINCHELOE y STEINBERG afirman que "el desarrollo de un contexto en el cual una observación pueda asumir su significado completo es un elemento clave en la construcción de un modo posformal de pensamiento" (pág. 314). Para nosotros, este contexto se produce allí donde el conflicto y la comunidad danzan en armonía y disonancia. Como PALMER (1995), creemos que:

> comunidad no se opone a conflicto. Por el contrario, una comunidad es precisamente ese lugar donde un escenario para el conflicto creativo está protegido por el tejido compasivo de la solicitud humana... Incluye el conflicto en su corazón mismo, comprobando, corrigiendo y agrandando el conocimiento de los individuos por el recurso al conocimiento del grupo.
>
> (Pág. 25.)

© Ediciones Morata, S. L.

Gran parte de lo que pensamos y hacemos está concebido para crear comunidades solícitas donde los estudiantes puedan experimentar y trabajar colectivamente a través del conflicto. Si adrede pero compasivamente movemos el suelo bajo sus pies, les haremos conscientes de sus ideas y conductas preexistentes y haremos que se sientan incómodos con ellas. Sólo después de experimentar la necesidad genuina de aprender y cambiar que surge del conflicto son capaces de forjar nuevos conocimientos y conexiones.

Pero, como siempre, hay dificultades. Como hemos señalado, los procesos posformales requieren que los estudiantes —y nosotros— intenten resolver tensiones complejas, a menudo desagradables. Como otros profesores blancos y de clase media antes de la práctica docente (FLORIO-RUANE y DE TAR, 1995), nuestros estudiantes a menudo asocian el conflicto con los sentimientos negativos o el enfrentamiento grosero. Tienden a eludir las experiencias intelectuales, emocionales, personales o interpersonales que podrían inducir inicialmente disonancia pero que les llevarían en último término a comprensiones más profundas. Aunque enseñamos estrategias para la comunicación y para alcanzar un consenso mediante el modelado, el debate, la representación de papeles, la resolución de problemas y las redacciones, luchamos constantemente con su educada resistencia y su distanciamiento. En segundo lugar, el cambio implica conflicto entre la seguridad de lo que es y las posibilidades desconocidas de lo que podría ser, o debería ser. El cambio es desestabilizador y espantoso para la mayoría de nuestros alumnos. Hay algunas veces en que definitivamente no son felices campistas. El cambio requiere que hagan frente a conflictos agudamente personales en su propia identidad y vida: conflictos que implican su raza blanca, su género, su nivel socio-económico y su privilegio educativo, así como disonancias entre sus creencias y comportamientos.

También nosotros experimentamos tensiones. Debemos hacer frente a nuestra propia raza blanca de clase media, a nuestros propias precomprensiones. Sentimos compasión por la incomodidad inmediata de los estudiantes y sabemos las duras lecciones que deben aprender: hemos pasado por ello y luchamos todavía con nuestras propias disonancias profesionales y personales. Como PALMER señala, equilibrar el conflicto saludable dentro de las comunidades de interés es "un trabajo terriblemente difícil para el cual no estamos bien preparados" (1995, página 20). A lo largo de nuestras propias experiencias educativas, hemos visto demasiado pocas prácticas o profesionales prácticos posformales a los que recurrir sobre cómo se hace esto. Como resultado, nuestros cursos implican una gran cantidad de improvisación y mutabilidad. Para algunos, esto puede parecer como desorganización y mala planificación, pero estamos abriéndonos camino a través de una selva mientras ellos viajan desde el punto A al punto B un año tras otro.

En ocasiones, es difícil juzgar además cuándo hemos cruzado la línea entre la disonancia saludable y la resistencia o el estrés excesivos. Vigilamos cuidadosamente a los estudiantes, los debates en clase y las tareas en cuanto a signos negativos. Hablamos con estudiantes "topos" que nos proporcionan retroalimentación honesta sobre el estado actual de sus iguales, pero equilibrar la compasión con el conflicto, el cambio con el bienestar y lo descriptivo con lo normativo pueden ser empresas difíciles. Unas veces lo logramos, otras no.

Comenzamos este capítulo identificando conflictos entre las realidades de la enseñanza técnica y las posibilidades posformales que imaginamos. Experimen-

© Ediciones Morata, S. L.

tamos estas mismas disonancias en nuestras propias comunidades. Los colegas en nuestra facultad pueden oponerse a nuestros ideales, métodos o materiales. Como educadores en muchos programas de formación de profesores, encontramos también que las personas, las prácticas y las condiciones de las escuelas pueden *contradecir* muchos de los valores, conocimientos y prácticas que enseñamos (BRITZMAN, 1991; CLIFT y SAY, 1988; GOODMAN, 1988). Como sabemos que las diferencias sin resolver pueden conducir a resultados negativos, intentamos forjar un sentido mayor de conexión y comunidad entre los participantes en la educación. Pero a menudo los conflictos de tiempo, geografía, filosofía, poder o historia nos separan.

Toda empresa humana y toda elaboración de significado implica conflicto dentro de escenarios sociales (BLUMER, 1969). El posformalismo prepara el escenario donde la danza comunal del significado, el cuidado y el conflicto pueden surgir y desplegarse. Por encima de todo, los principios posformales ofrecen posibilidades para formas humanas de acción y pensamiento que nos hacen mejores a nosotros, a nuestros estudiantes y a la condición humana en general. Después de todo, la enseñanza y el aprendizaje, como la danza, no tratan sólo de técnicas o pasos. El posformalismo, como la danza, trata de personas: personas que se mueven, exploran, se empujan, se colocan, aprenden, experimentan, innovan, tocan y sienten. Nuestra esperanza es que los profesionales prácticos posformales puedan ayudar a coreografiar y dirigir la danza.

Bibliografía

BARTEL, V. y YOUNG, B. J. (1993). "Redesigning teacher education: Lessons from a school-university collaboration". *Education, 114* (1), págs. 85-91.

BEAN, T. W. y ZULICH, J. L. (1993). " The other half: A case study of asymmetrical communication in content-area reading student-professor dialogue journals". En D. J. LEU y C. K. KINZER (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory and practice* (págs. 289-296). Chicago: National Reading Conference.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Trad. cast.: *Interaccionismo simbólico.* Barcelona. Hora, 1982.)

BRITZMAN, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach.* Albany: State University of New York Press.

BULLOUGH Jr., R. V. y STOKES, D. K. (1994). "Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development". *American Educational Research Journal, 31* (1), págs. 197-224.

BULLOUGH, R. V., GOLDSTEIN, S. L. y HOLT, L. (1984). *Human interest in the curriculum.* Nueva York: Teachers College Press.

CALDERHEAD, J. y ROBSON, M. (1991). "Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice". *Teaching and Teacher Education, 7* (1), págs. 1-8.

CALLISTER, T. A. (1994). "Educational computing's new direction: Cautiously approaching an unpredictable future". *Educational Theory, 44* (2), págs. 239-255.

CAMPBELL, J. (1968). *The hero with a thousand faces.* Princeton, NJ: Princeton University Press. (Trad. cast.: *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito.* México. Fondo de Cultura Económica, 1972, 2.ª ed.)

CLIFT, R. T. y SAY, M. (1988). "Teacher education: Collaboration or conflict?" *Journal of Teacher Education, 39* (3), págs. 2-7.

COLE, A. L. (1990). "Personal theories of teaching: Development in the formal years". *The Alberta Journal of Educational Research, 36* (3), págs. 203-222.

© Ediciones Morata, S. L.

DEMETRULIAS, D. M. (1994). "Caring: Its centrality to teachers and teacher education". *Teacher Education Quarterly, 21* (2), págs. 91-100.

DUFFY, G. (1991). "What counts in teacher education? Dilemmas in educating empowered teachers". En J. ZUTELL y S. MCCORMICK (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction* (págs. 1-17). Chicago: National Reading Conference.

DYSON, A. H. (1984). "Learning to write/learning to do school". *Research in the Teaching of English, 18*, págs. 233-264.

FLORIO-RUANE, S. y DE TAR, J. (1995). "Conflict and consensus in teacher candidates' discussions of ethnic autobiography". *English Education, 27* (1), págs. 11-39.

GOODMAN, J. (1988). "The political tactics and teaching strategies of reflective, active preservice teachers". *The Elementary School Journal, 89* (1), págs. 23-41.

HABERMAS, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon.

HERRMANN, B. A. y SARRACINO, J. (1993). "Restructuring a preservice literacy methods course: Dilemmas and lessons learned". *Journal of Teacher Education, 44* (2), págs. 96-106.

HOLLINGSWORTH, S. (1989). "Prior beliefs and cognitive change in learning to teach". *American Educational Research Journal, 26* (2), págs. 160-189.

— y TEEL, K. (1991). "Learning to teach reading in secondary math and science". *Journal of Reading, 35* (3), págs. 190-194.

JARRETT, J. I. (1991). *The teaching of values: Caring and appreciation*. Londres y Nueva York: Routledge.

KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. R. (1993). "A tentative description of postformal thinking: The critical confrontation with cognitive theory". *Harvard Educational Review, 63* (3), páginas 296-320.

LICKONA, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Nueva York: Bantam.

LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

MCCALEB, S. P. (1994). *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families, and community*. Nueva York: St. Martin's.

MOSENTHAL, J. H., SCHWARTZ, R. M. y MACISAAC, D. (1992). "Comprehension instruction and teacher training: More than mentioning". *Journal of Reading, 36* (3), págs. 198-207.

MOSENTHAL, P. B. (1993). "Understanding agenda setting in reading research". En A. P. SWEET y J. I. ANDERSON (Eds.), *Reading research into the year 2000* (págs. 115-128).

NIETO, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2.ª ed.). White Plains, NY: Longman.

O'BRIEN, D. G. (1988). "Secondary preservice teacher' resistance to content area reading instruction: A proposal for a broader rationale". En J. E. READENCE y R. S. BALDWIN (Eds.), *Dialogues in Literacy Research* (págs. 237-243). Chicago: National Reading Conference.

— y STEWART, R. A. (1990). "Preservice teachers' perspectives on why every teacher is not a teacher of reading: A qualitative analysis". *Journal of Reading Behavior, 22* (2), páginas 101-129.

O'CONNOR, J. y TAYLOR, H. P. (1992). "Understanding preservice and novice teachers' concerns to improve teacher recruitment and instruction". *Teacher Education Quarterly, 19* (3), págs. 19-28.

PALMER, P. J. (1995, Septiembre-Octubre). "Community, conflict, and ways of knowing". *Change*, págs. 20-25.

PERRY, C. M. y ROG, J. A. (1992). "Preservice and inservice teachers' beliefs about effective teaching and the sources of those beliefs". *Teacher Education Quarterly, 19* (2), páginas 49-59.

© Ediciones Morata, S. L.

Ross, E. W. (1992). "Critical constructivism and the use of knowledge about teaching". *Teacher Education Quarterly, 19* (2), págs. 19-31.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona. Paidós-MEC, 1992.)

Stover, L. y Vocke, D. E. (1992). "Developing a disposition to reflect in preservice teachers". *The Teacher Educator, 7* (3), págs. 15-25.

Su, J. Z. X. (1993). "The study of education of educators: A profile of teacher education students". *Journal of Research and Development in Education, 26* (3), págs. 125-132.

Watts Pailliotet, A. (1995a). "Extending inquiries initiated in the future teachers' autobiography club". *English Education, 27* (1), págs. 6-10.

— (1995b). "Seven elementary preservice teachers' perspectives of literacy: A longitudinal study". En K. A. Hinchman, D. J. Leu y C. K. Kinzer (Eds.), *Perspectives on literacy research and practice* (págs. 66-84). Chicago: National Reading Conference.

— (1996). "Bridging distances: Building communities". *English Education, 28* (2), páginas 161-165.

Weinstein, C. S. (1989). "Teacher education students' preconceptions of teaching". *Journal of Teacher Education, 40* (2), págs. 44-51.

— (1990)."Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education". *Teaching & Teacher Education, 6* (3), págs. 279-290.

Zeichner, K. M. (1980). "Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education" *Journal of Teacher Education, 31* (6), págs. 45-50.

— y Gore, J. M. (1990). "Teacher socialization". En R. W. Houston, M. Haberman, y J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (págs. 329-48). Nueva York: Macmillan.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO X

El poder de la hegemonía en el aula: Un examen del impacto del pensamiento formal y posformal del profesor en una escuela latina del centro de una ciudad

Por Marc PRUYN

Este capítulo intenta examinar en el sitio pedagógico y elaborar adicionalmente la noción de pensamiento posformal avanzada por Joe KINCHELOE y Shirley STEINBERG (KINCHELOE, 1993; KINCHELOE y STEINBERG, 1993) y, por contraste, las formas de pensamiento más estáticas y positivistas materializadas en las concepciones de educación formalistas. Es decir, su meta principal será situar las teorías de formalismo y posformalismo ante la dura luz de los datos etnográficos reunidos en el aula, para comprender de manera más plena qué tipos de medios podrían ayudar a fomentar (intencionalmente o de otro modo los profesores, guiados por estos conocimientos divergentes) [1].

Específicamente, este estudio examina las interacciones discursivas en el aula de los estudiantes y sus profesores en dos entornos de aula (en una escuela predominantemente latina del centro de la ciudad en Los Ángeles) con el propósito de entender cómo las formas de pensamiento utilizadas por dos profesores muy diferentes influían en el discurso del aula y en la formación de culturas y hegemonías específicas en ella. El estudio que se presenta aquí examina cómo dos profesores construían socialmente a los estudiantes por medio de discursos de aula diferentes: uno guiado por formas de pensamiento formalista y el otro, por formas de pensamiento posformalistas. El primer grupo de estudiantes era un grupo "retrasado" de lectura en castellano formado y etiquetado por la profesora en un aula bilingüe de segundo curso. Esta profesora tendía a guiarse por concepciones formalistas de la educación y presidía un aula donde las estructuras

[1] No deseo ni por un momento dar la impresión de que los datos presentados en este capítulo constituyen de algún modo la más galardonada y adorada semidiosa de la investigación de la ciencia social modernista, la "verdad". Por el contrario, los datos presentados aquí, y la porción fugaz y muy parcial de "realidad" de las aulas estudiadas, son bastante contingentes e interpretativos. Invito de corazón a otros colegas a deconstruir y reinterpretar este trabajo. Sin embargo, creo que intentar desembalar y comprender de manera más completa nuestros conceptos educativos históricos y filosóficos más amplios por medio de las lentes de la práctica en el aula es un proceso intelectual saludable y potencialmente creativo.

© Ediciones Morata, S. L.

pedagógicas hegemónicas *mantenían* a sus aprendices como "retrasados". El segundo grupo de estudiantes estaba constituido por un conjunto de jóvenes de la misma escuela colocados en un programa "de arranque" de enriquecimiento de la lectura en castellano. Varios miembros del grupo de lectura "bajo" de segundo curso descrito antes participaban también en este programa, así como otros estudiantes a los que sus profesores de aula identificaron como "lectores con un nivel de lectura inferior a su curso"[2]. El profesor en este segundo contexto tendía a guiarse por nociones de educación liberales (no radicales) y lo que llamaré nociones "*pre*posformalistas". Los datos indican que este profesor facilitaba un entorno de aprendizaje donde las estructuras formalistas se ponían en entredicho en varios niveles, pues se definía a los estudiantes como capaces en lugar de juzgar que estaban por debajo de su nivel de curso, eran bajos o retrasados.

En el epígrafe que sigue elaboraré los elementos clave de las teorías posformal, sociocultural y sociolingüística que apoyan y ayudan a guiar este estudio.

Teorías posformales, socioculturales y sociolingüísticas

El posformalismo es un heurístico postmoderno crítico cuya meta es desarrollar, entre otras cosas, formas de conciencia crítica ("conciencia conectada", para utilizar el término de KINCHELOE), análisis y conocimientos en estudiantes, profesores y formadores de profesores que van mucho más allá de las teorías de estadios de PIAGET del desarrollo del conocimiento formal[3]. KINCHELOE (1993) define el posformalismo (y el pensamiento posformal) de la siguiente manera:

> El pensamiento posformal no es desinteresado, está comprometido con el sistema crítico de significado y la noción de justicia social que asume; el pensamiento posformal no es objetivo, es gozosamente subjetivo con su celebración de la intimidad entre el conocedor y lo conocido; el pensamiento posformal no es simplemente un estadio adulto de la cognición, reconoce expresiones de posformalidad en los adolescentes; el pensamiento posformal no busca simplemente resolver problemas definidos y estructurados. El pensamiento posformal está interesado en la capacidad para ver problemas donde otros ven tranquilidad.
>
> (Pág. 143.)

Para comprender el posformalismo de un modo más completo, es importante revisar lo que sabemos sobre el formalismo. El pensamiento formalista se deriva de la teoría de los estadios de PIAGET sobre el desarrollo cognitivo desde la niñez hasta la edad adulta. Los estadios de esta teoría incluyen el sensoriomotor, el

[2] En todo el texto, y a riesgo de ser repetitivo, usaré uniformemente las comillas cuando me refiera al grupo de lectura observado en el aula de Susana Rivera, pues sostengo que la capacidad lectora "baja" o "alta" se construye socialmente y no es el resultado de la "inteligencia" o la "capacidad" innatas (que, en mi opinión, son constructos sociales).

[3] Lo mismo para los estudiantes de las escuelas que imparten desde segundo ciclo educación infantil hasta duodécimo curso, de adultos y de formación de profesores, pero especialmente estos últimos.

© Ediciones Morata, S. L.

preoperacional, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales[4]. Más específicamente, el estadio de las operaciones formales, que comienza aproximadamente a los 12 años de edad y que lleva al adolescente a la edad adulta, está marcado por el surgimiento del "pensamiento científico" (positivista) y el inicio del razonamiento abstracto y formal. Este estadio anuncia el principio del fin del desarrollo intelectual de la persona[5]. Desde este enfoque individualista "centrado en el niño" (muy útil en el mantenimiento de las estructuras jerárquicas de poder en nuestra sociedad capitalista tardía hipercomercializadora y no comunal), se ve a éste como una criatura activa, si bien socialmente solitaria, que interactúa con su entorno para darle sentido. Sin embargo, la trayectoria del desarrollo cognitivo de la persona (y también, consecuentemente, su potencial de "inteligencia") está precableado genéticamente. Esta teoría hegemónica del desarrollo del niño nos haría alejar a los jóvenes de la emoción, de la interacción social y de las maneras contextualizadas socialmente de comprender nuestro mundo y comprendernos los unos a los otros, y llevarlos hacia la fría racionalidad científica (KINCHELOE, 1993; KINCHELOE y STEINBERG, 1993; PIAGET, 1928, 1965, 1970; SCARR, WEINBERG y LEVINE, 1986)[6].

A la inversa, el paradigma del posformalismo nos haría mirar el desarrollo cognitivo y el pensamiento como "un acto de compromiso emocional que conduce a la transformación política" (KINCHELOE, 1993, pág. 156). Además, entendido desde una perspectiva de posformalismo, la teoría de los estadios de desarrollo cognitivo secuencial de PIAGET era ella misma un constructo social, no más "objetiva" o "verdadera" que un conmovedor poema de Langston HUGHES[7] o una novela de Úrsula K. LEGUIN[8]. KINCHELOE (1993) define además las diferencias entre el formalismo y el posformalismo:

> En el pensamiento y en la enseñanza formales no importa qué constituye las percepciones del profesor o del estudiante. La metaconciencia del estudiante o del profesor de las prácticas discursivas, la construcción de la conciencia o la legitimación del conocimiento tienen poco que ver con el "desarrollismo" tradicional y su intento de llevar a los sujetos pensantes a través de una progresión regulada de estadios cognitivos discretos que lleva finalmente al pensamiento formal.
>
> (Pág. 139.)

Por otra parte, una pedagogía posformal tiene como meta central que los docentes faciliten una "conciencia conectada" entre sus estudiantes y ellos mismos. Es decir, los profesores de inspiración posformal intentan promover dentro de sí mismos y de sus alumnos las destrezas de análisis crítico y

[4] Estos "estadios" se pueden entender también como cotas de inteligencia.

[5] Esto es todavía una creencia sostenida con frecuencia —en especial en los círculos de la psicología educativa tradicional y en los programas de educación de profesores— a pesar del hecho de que se ha demostrado que muchos adultos "fracasan" en las pruebas piagetianas de inteligencia operatoria formal, mientras niños *menores* de 12 años han demostrado pasarlas (KINCHELOE, 1993).

[6] Es decir, esta perspectiva "de sentido común" y ahora "habituada", aceptada de un modo general.

[7] Véase, por ejemplo, HUGHES, 1995.

[8] Acorde con el posformalismo crítico que inspira este capítulo, y para un relato de ficción muy perspicaz y emocionante de todas las sutilezas que la hegemonía y las presiones sociales que la acompañan pueden concentrar, véase LEGUIN, 1974.

© Ediciones Morata, S. L.

acción, y además, desarrollar la "conciencia crítica" de forma que los unos y los otros por igual puedan ir del todo a la parte y volver otra vez al todo cuando establecen conexiones con mundos sociales mayores y trabajan solidariamente y para la justicia social con las personas que encuentran en esos mundos (FREIRE, 1970; KINCHELOE, 1993; KINCHELOE y STEINBERG, 1993; MACLAREN, 1989; PRUYN, 1996).

Los profesores posformales animan a sus estudiantes a buscar significados ocultos e involuntarios en los textos de la sociedad y a ver las palabras (y los mundos y las escuelas) como sitios de impugnación del poder. Estos docentes se guían por un "constructivismo crítico" frente a un positivismo acrítico, y creen que deberíamos abrazar la naturaleza incierta y provisional del conocimiento y la "inteligencia" trabajando al mismo tiempo en solidaridad con otros (FREIRE y MACEDO, 1987). En lugar de encomiar las formas de microconciencia avanzadas por tautologías limitadas (y limitadoras) como el pensamiento positivista de la Ilustración (y de PIAGET) y el llamado pensamiento científico puro, los pedagogos posformales animan a sus estudiantes a desarrollar una metaconciencia de diferentes contextos sociales y estructuras de poder al tiempo que desarrollan empatía por los demás. En lugar de esperar pacientemente a que los estudiantes avancen hasta el siguiente estadio cognitivo admisible, los profesores de inspiración posformalista aconsejan a sus estudiantes que pongan en entredicho todo y reconozcan que los seres humanos son capaces de desarrollar formas de cognición y de inteligencia en maneras divergentes y simultáneas durante toda su vida, y que la *mente misma* se construye socialmente (KINCHELOE, 1993; KINCHELOE y STEINBERG, 1993; PRUYN, 1994, 1996).

El pensamiento posformal tiene el potencial de ayudar a los profesores (desde los principiantes hasta los veteranos de las escuelas que imparten desde educación infantil hasta el duodécimo curso, lo mismo que a aquellos de nosotros que trabajamos con adultos) a comprender de manera más completa y a comenzar luego a deconstruir las "verdades" sutiles, limitadoras (y, al mismo tiempo, de sentido común) y opresivas del miope modernismo ilustrado. Basándose en las obras de RUSSEL, CHERRYHOLMES y FOUCAULT, KINCHELOE (1993) describe el terreno de lucha por el que los educadores posformalistas deben aprender a transitar:

> Las creencias habituales de la edad de un individuo se convierten en tiranos para una mente incapaz de reflexionar sobre la génesis de esas creencias... Cuando los profesores interiorizan estas normas y convenciones, permiten que el poder dicte sus ideas de las "formas de ser" apropiadas.
>
> (Págs. 139, 169.)

Al concretar las nociones filosóficas avanzadas por el posformalismo y la teoría crítica, sería útil revisar el trabajo hecho en el área de la teoría sociocultural y sociolingüística (tanto la tradición crítica como la no crítica)[9].

[9] KINCHELOE y STEINBERG se referirían a las maneras socioculturales y sociolingüísticas críticas de ver el discurso de aula, la interacción y la pedagogía como "constructivismo crítico" (KINCHELOE, 1993; KINCHELOE y STEINBERG, 1993).

© Ediciones Morata, S. L.

Como con el posformalismo, los teóricos socioculturales y sociolingüísticos sostienen que los conocimientos y la "inteligencia" se construyen socialmente (COLE y GRIFFIN, 1983; GUTIÉRREZ, 1992b, 1994; VYGOTSKY, 1962, 1978). Las civilizaciones desarrollan herramientas culturales, como el conocimiento de la lectura y la escritura y de los números, para ayudarles a mediar y a entender sus entornos. Estas herramientas se desarrollan y perfeccionan durante largos períodos de tiempo dentro de las sociedades y los grupos (GUTIÉRREZ, 1992b, 1993a; VYGOTSKY, 1962, 1978). A los nuevos miembros de una sociedad se les da acceso a estas herramientas en actividades sociales diarias y significativas con otros más eficientes y expertos hasta que ellos mismos se vuelven expertos en el uso del conjunto de herramientas que su sociedad ha juzgado importantes (COLE, 1991, 1996; ROGOFF, 1990, 1991; VYGOTSKY, 1978). Como Kris GUTIÉRREZ (1992a) advierte: "De importancia central para el desarrollo de la competencia de los niños es la oportunidad de participar en contextos con otros miembros competentes de su grupo social" (página 251).

Los socioculturalistas y los sociolingüistas sostendrían, entonces, que por medio del análisis de la escolarización desde esta perspectiva, podríamos hacernos una idea de cómo los sitios tradicionales pedagógicos funcionan sobre una base interpersonal y qué auguran las relaciones y actividades establecidas por medio de estas interacciones para el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Las investigaciones emprendidas desde esta perspectiva intentan iluminar cómo, mediante la interacción lingüística y otras formas de interacción social y cultural, se da acceso a los principiantes a nuevas habilidades y maneras de conocer y de comportarse o, a la inversa, *no* se les da acceso a ellas.

Los teóricos socioculturales y sociolingüísticos ven el desarrollo del lenguaje, en particular, como un proceso de socialización en donde las personas se socializan *por medio* del lenguaje y también *para usarlo* en formas diferentes. (OCHS, 1988; OCHS y SCHIEFFELIN, 1984). Elinor OCHS sostiene que nos socializan a través del lenguaje cuando aprendemos normas y maneras de ser culturales a través de él. Aprendemos conocimiento sociocultural, lo que es aceptable y lo inaceptable. Esta autora observa: "Los niños desarrollan conceptos de un universo estructurado socioculturalmente por medio de su participación en actividades de lenguaje" (1988, pág. 14). Nos socializan para usar el lenguaje cuando aprendemos cómo manipularlo por medio de palabras y gestos. Mediante este proceso, adquirimos conocimientos, reglas y normas lingüísticas (definidas dentro de contextos específicos).

Aunque son útiles analíticamente e incluso están de acuerdo en gran parte con los pensadores postestructuralistas, estos principios de guía de la teoría sociocultural y sociolingüística no crítica no establecen conexiones lo bastante avanzadas lenguaje/discurso y opresión/liberación. Un factor distintivo entre las teorías socioculturales y sociolingüísticas no críticas y críticas es cómo ven la relación entre el discurso (los lenguajes escrito, oral y gestual que utilizamos los unos con los otros como seres humanos) y el poder. El sociolingüista James Paul GEE (1990) cree que es de la mayor importancia comprender que los "Discursos" que (co- o re-) producimos juntos como seres humanos pueden servir para limitarnos o liberarnos. Los discursos no son independientes del poder o

© Ediciones Morata, S. L.

neutrales[10]. El famoso teórico del discurso crítico Norman FAIRCLOUGH (1992) ha señalado que "el discurso como práctica política establece, mantiene y cambia las relaciones de poder, y las entidades colectivas... entre las cuales las relaciones de poder existen" (pág. 67). Basándose en las nociones de poder de FOUCAULT y GRAMSCI, FAIRCLOUGH afirma que estas relaciones de poder, lejos de ser coercitivas de manera manifiesta y hacia fuera —aunque *pueden* serlo— son invisibles la mayoría de las veces. Además, los individuos que producen o sufren, o ambas cosas, bajo diversas relaciones opresivas de poder no son siempre conscientes de su existencia, porque tienden a "regularizarse" en las prácticas sociales en curso (FAIRCLOUGH, 1992, págs. 3, 6).

GUTIÉRREZ y sus colegas (GUTIÉRREZ, 1992b, 1994; GUTIÉRREZ, LARSON y KREUTER, 1995) toman posiciones socioculturales *críticas* en sus análisis del discurso de los contextos sociales para el éxito o el fracaso en jóvenes latinos de las aulas del sur de California. Su trabajo, a diferencia del de sus equivalentes no críticos, demuestra una comprensión de las conexiones íntimas entre la cultura, el poder, el discurso y la hegemonía. Basándose en los trabajos de Jean LAVE y Etienne WENGER (1991), el trabajo de GUTIÉRREZ ha mostrado uniformemente que los estudiantes y los profesores desarrollan de forma natural identidades y toman posiciones con respecto a la materia cuando participan en actividades de aprendizaje en el mundo social que tienen consecuencias de poder específicas e identificables. De acuerdo con GUTIÉRREZ, RYMES y LARSON (1995), las relaciones de poder *entre* los sujetos moldean las identidades de esas personas mediante sus interacciones discursivas y lingüísticas continuas y regulares, sean esas identidades de estudiantes del "grupo alto" (llamado inteligente) o del grupo "bajo" (llamado retrasado).

Trabajando también en la tradición socioculturalista crítica, WENGER (1991) ha expuesto la idea de que adquirimos conocimientos, maneras socioculturales de ser, mediante lo que ellos llaman "comunidades de práctica". Por medio de la participación en estas comunidades, los estudiantes consiguen, pasado un tiempo, las destrezas socioculturales y técnicas necesarias para ser miembros productivos de pleno derecho de diversas comunidades de aprendizaje o, a la inversa, "aprenden" a fracasar en las comunidades de aprendizaje de la corriente principal. Los teóricos socioculturales y sociolingüísticos críticos proponen que las destrezas y los comportamientos que proporcionan a los estudiantes niveles mayores de éxito se aprenden más fácilmente si existen disposiciones de poder favorables en las aulas y los entornos de aprendizaje (LAVE, 1988, 1991; LAVE y WENGER, 1991; WENGER, 1997). La restricción y la asimetría en las distribuciones de poder, los patrones de discurso y las disposiciones físicas tienden a (re)pro-

[10] GEE (1990) define "Discurso" y "Discursos" (con D mayúscula) de una manera que va más allá de cómo leemos, escribimos, hablamos o gesticulamos. Sostiene que los "Discursos" son "maneras de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y a menudo [también] leer y escribir que se aceptan como ejemplificaciones de roles particulares por *grupos de personas* específicos... Aprendes un Discurso convirtiéndote en miembro del grupo; comienzas como principiante, observas lo que se hace, acompañas al grupo como si supieras lo que estás haciendo, cuando no lo sabes y, finalmente, puedes hacerlo por ti mismo... Cada Discurso incorpora habitualmente una teoría dada por supuesta y tácita de lo que cuenta como persona 'normal' y las maneras 'correctas' de pensar, sentir y comportarse" (págs. xv-xx).

© Ediciones Morata, S. L.

ducir prácticas hegemónicas dominantes y a menudo represivas (GUTIÉRREZ y LARSON, 1994; PRUYN y FISCHMAN, 1994).

GEE (1990) propone que, como investigadores y profesores (especialmente lo último), debemos ir más allá de un simple reconocimiento del papel del discurso en la producción y la potencial puesta en entredicho de las jerarquías de poder; debemos tomar posturas teóricas y pedagógicas frente a las formas opresivas de las jerarquías de poder producidas discursivamente y "sacar" nuestras propias teorías tácitas sobre los estudiantes y su capacidad para aprender que ayudan a inspirar y construir en primer lugar estas jerarquías y ambientes específicos de aprendizaje en el aula. GEE señala (págs. XVIII, XX) que los profesores deben tener un "compromiso pleno con la justicia social, si tienen un compromiso para permitir que cada niño adquiera [y critique] los Discursos de la escuela y de la sociedad" (pág. XVIII). Añade que es obligación moral de un profesor "hacer explícitas las teorías tácitas de uno cuando tienen el potencial de dañar a las personas" (página XX).

Los teóricos socioculturales y sociolingüísticos críticos como GUTIÉRREZ (GUTIÉRREZ, LARSON y KREUTER, 1995), GEE (1990) y LAVE y WENGER (1991) sostienen no sólo que las identidades pedagógicas se forman en las interacciones sociales con los otros, sino que estas interacciones están íntimamente unidas con las relaciones de poder entre los individuos y entre los individuos y los grupos. Expresado de otra forma, las relaciones de poder, el discurso y las identidades sociales (de "éxito" o "fracaso") se inspiran mutuamente.

Como este capítulo se basa en los enfoques posformalistas para el pensamiento del profesor y la filosofía crítica, explotará también las teorías socioculturales y sociolingüísticas críticas, ya que analiza y critica el discurso del aula en dos sitios educativos específicos. Como con toda teoría social, necesitamos examinar y deconstruir la teoría del posformalismo —sobre todo dentro de entornos pedagógicos discursivos situados específicamente (es decir, las aulas)— para llevar este heurístico postmoderno crítico, potencialmente muy útil, a una audiencia mayor de profesionales prácticos y educadores de profesores. El presente estudio espera ser parte de ese proyecto.

El sitio y los datos

La Escuela Elemental de la calle del Arce está en el centro de la ciudad de Los Ángeles[11]. Es una institución que imparte desde primer ciclo de educación infantil hasta quinto curso, donde el 97% de los estudiantes son latinos y el castellano es la lengua predominante. La mayoría de la población latina es salvadoreña y guatemalteca; muchas de estas familias huyeron de sus países como refugiados políticos, económicos o ambas cosas. La mayoría de los residentes vive cerca o por debajo del nivel de la pobreza y normalmente los dos padres trabajan: en empresas muy explotadoras, como jornaleros, trabajando a destajo en casa o como vendedores callejeros. La escuela tiene aproximadamente 1.900

[11] Para proteger su anonimato, usaremos seudónimos para la escuela, los profesores y los estudiantes que son el centro de su investigación.

© Ediciones Morata, S. L.

estudiantes y 80 profesores, funciona todo el año y tiene un programa de educación bilingüe muy bien provisto de personal y apoyado administrativamente.

Se eligió una metodología de análisis etnográfico de casos para este estudio porque lo que allí se encontró fue un caso en curso que se producía de modo natural (WALCOTT, 1988). En un principio, mi intención era examinar los patrones de discurso en el aula durante el tiempo de lectura en la clase de segundo curso exclusivamente. A la profesora, Susana Rivera, la había conocido en su papel profesional y sabía por nuestras interacciones que se consideraba una profesora "tradicional" y "basada en destrezas". A partir de nuestras conversaciones y de cómo describía sus prácticas de aula, hice la hipótesis de que se inspiraba en líneas formalistas de pensamiento y enseñanza. Creo que un examen discursivo de las prácticas de su grupo de lectura "bajo" arrojará luz sobre esta cuestión[12]. Cuando supe que tres de los estudiantes del grupo de lectura "bajo" de Susana asistían también al programa de arranque de enriquecimiento de la lectura en castellano de Pedro García, se presentó un estudio de caso comparativo en curso que tenía lugar de modo natural[13]. Los métodos cualitativos de este tipo nos permiten también contextualizar las interacciones sociales que observamos en los sitios de investigación (WALCOTT, 1988), lo cual era una de mis preocupaciones fundamentales en este estudio. La investigación cualitativa en general, y los métodos de estudio de casos en particular, pueden ayudarnos como investigadores a acceder simultáneamente a los micro y macro procesos dentro de las interacciones sociales que incluyen fenómenos en entornos educativos u otros entornos (MILES y HUBERMAN, 1984; OAKES, GAMORAN y PAGE, 1992). Esto es especialmente importante en un estudio como éste, inspirado por el posformalismo y por el socioculturalismo y la sociolingüística críticos. Además, los métodos cualitativos de estudio de casos pueden ayudarnos a ver cómo los participantes construyen maneras de entenderse a sí mismos a medida que participan en sus experiencias diarias en un sitio determinado. Asimismo, los métodos de estudio de casos permiten a los investigadores examinar el cambio de la vida real que se produce de forma natural en el tiempo (YIN, 1994). Para los propósitos de este estudio, que intenta "desembalar" tanto los fenómenos micro como macro sociales dentro de un entorno educativo, no había otra opción, por razones prácticas o teóricas, que utilizar métodos de investigación de estudio de casos.

Por espacio de un semestre, se realizaron observaciones en el sitio del grupo de lectura en castellano "bajo" de segundo curso de Susana Rivera y en el del grupo de arranque de enriquecimiento de la lectura en castellano de Pedro García. Dentro de la tradición de investigación etnográfica cualitativa, se observaron las lecciones de lengua, que duraban de veinte a treinta minutos, en cada entorno, y se recogieron notas de campo, vídeos de actividades y largas entrevistas con

[12] El posformalismo sostiene que aprendemos más sobre una institución (en este caso, el aula y las prácticas pedagógicas de Susana) centrando nuestro análisis en aquellos a quienes esa institución afecta más negativamente (KINCHELOE, 1993). Y basándome en muchas investigaciones que demuestran los efectos nocivos del agrupamiento por capacidad, la clasificación precoz de los alumnos y la diferenciación del currículum, supuse que el grupo de lectura "bajo" de Susana podría caer dentro de esta categoría. Para saber más, véanse las obras de OAKES (1985) y PAGE y VALLI (1990).

[13] Pedro era un profesor al que conocí también en su papel profesional, y por medio de nuestras conversaciones a lo largo del tiempo sobre él y sus prácticas ideales de aula, creo que la pedagogía de Pedro la inspiraban elementos de docencia posformal.

© Ediciones Morata, S. L.

ambos profesores y los tres estudiantes que asistían a las dos clases. Las actividades observadas se resumieron primero, y luego se transcribieron segmentos representativos clave de las cintas de vídeo y las notas de campo; se transcribieron también las entrevistas con los profesores y con los alumnos. Estos datos se analizaron entonces desde una perspectiva crítica utilizando análisis del discurso.

Enseñanza inspirada por el formalismo: La hegemonía del grupo de lectura "bajo" de Susana

Los profesores y los estudiantes

Susana Rivera es una profesora totalmente bilingüe procedente de México que ronda los 30 años. Es dedicada y trabajadora —a menudo pasa horas preparando las clases antes y después de la escuela— y parece preocuparse mucho por sus estudiantes. Metodológicamente, Susana cree en los enfoques de "destrezas" y "fonéticos" para la instrucción en alfabetización. El ayudante docente de Susana, Ernesto Ortega, un salvadoreño de más edad, está dispuesto favorablemente también hacia los enfoques pedagógicos tradicionales que ella utiliza.

Un día Ernesto dirigía el equipo de lectura "bajo". Siete niños componían este grupo: dos chicas (Gloria y Hilda) y cinco chicos (Gregorio, Sylvestre, Jacobo, Freddy y Joshua). Por lo general, no se fomentaba que estos estudiantes siguieran la lectura que realizaban sus compañeros de clase (o les ayudaran en algo), a menos que el profesor solicitara que lo hicieran. Varias veces se pidió a los estudiantes "cubrid vuestro trabajo" para que los que se sentaban cerca de ellos no sintieran la tentación de "copiar". Los estudiantes en este grupo son todos latinos, y el castellano es su primera lengua.

Uno de los niños del grupo tenía dificultades para descodificar una palabra de la pizarra. Ernesto, en un aparte conmigo que pudo oír la mitad de la clase, comentó: "Deberíamos devolverle a la escuela infantil. Confunde las letras." Otro alumno del mismo grupo estuvo de acuerdo con la evaluación realizada por Ernesto del muchacho que leía dificultosamente y añadió, también en voz alta: "No puede leer".

Susana, la propia pedagoga, explicó con todo detalle durante una de las muchas entrevistas que ella veía el rol del profesor como el de proporcionar "refuerzo" de la conducta y ser muy "exigente" con los estudiantes. La alfabetización, dijo, incluye poder "leer y escribir" y adquirir un número de destrezas discretas, como aprender a descodificar las letras, luego las sílabas, después las palabras, más tarde las frases, y posteriormente las historias. Éste es un proceso "muy estructurado" que requiere mucho trabajo duro por parte de todos los implicados. Dijo que aprender a leer y a escribir requería "mucha repetición y práctica... principalmente es hacerlos trabajar... Tienes que machacar y machacar y machacar hasta que finalmente lo cogen". Para Susana, la alfabetización no es algo que se adquiera con facilidad, especialmente por los niños. Al poner de relieve la naturaleza acumulativa del desarrollo de la destreza y el vocabulario en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura tal como ella la veía, observó: "Pienso que los niños aprenden a leer y escribir quizá alrededor del quinto o sexto curso. En estos cursos pueden unir algunas cosas y conseguir la lectura y la escritura". A partir de estas ideas de los procesos de aprendizaje así como de sus criterios pa-

© Ediciones Morata, S. L.

ra que los estudiantes estuvieran "alfabetizados" y pudieran demostrar "actos de prealfabetización", etiquetaba el grupo de estudiantes observado en este estudio en su aula como "bajo" en capacidad. Para estos alumnos, su profesora y el ayudante docente que trabajaba en ocasiones con ellos, "saber leer" —es decir, poder decodificar y codificar sílabas— y "no saber leer" se habían convertido en una preocupación constante.

Este currículum de descodificación de sílabas dejaba poco espacio a la producción de textos iniciada por los estudiantes o a la lectura de textos producidos por ellos u originales. El tiempo de lectura que no se dedicaba al tipo de descodificación silábica descrito anteriormente, se invertía en copiar palabras de la pizarra que los alumnos tendrían que volver a copiar más tarde y practicar en casa. Había pocos datos de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de experimentar independientemente leyendo (tiempo de lectura silenciosa) o escribiendo (haciendo periodismo). Los niños parecían aburridos y frustrados, y Susana lo reconocía. Comentaba: "Ellos se aburren y yo también. No es divertido... Es aburrido". Pero este hecho, de acuerdo con la pedagogía de la profesora, era inevitable. Ésa era la naturaleza de la instrucción en alfabetización tal como ella la entendía y llevaba a práctica en el aula.

Examinar la práctica situacional de la alfabetización mediante el discurso

El grupo de lectura "bajo" de Susana se había socializado para usar y comprender la alfabetización, es decir, la lectura y la escritura, en formas muy específicas. Para estos estudiantes y para su profesora, socializarse para leer y escribir significaba socializarse para manipular fonéticamente letras y sílabas en una manera muy tradicional y formalista, cuya meta era el dominio discreto. Este enfoque pedagógico es visible en la Muestra N.º 1 de discurso, que se presenta más adelante, donde Jacobo y Gloria —que luchaban regularmente con las tareas de descodificación que Susana y Ernesto les proporcionaban— están intentando leer la palabra *rasca* de la pizarra [14].

[14] Más adelante se presenta una explicación de las convenciones de la transcripción que se usan en la organización de los ejemplos de datos. Se han adaptado de ATKINSON y HERITAGE (1984) y LARSON (1995). (Se ruega advertir que las normas de puntuación tradicionales, como las mayúsculas a principio de las frases o el uso de signos de puntuación como la coma o los signos de interrogación no forman parte de esas convenciones. El punto se utiliza, pero no en la forma tradicional.) La lengua original en la que se presentaron los dos segmentos de discurso en este estudio fue el castellano.

Los dos puntos indican que el sonido se alarga:
Pedro: **y también la::a**
Un punto indica una pausa corta:
Pedro: **y por qué. dónde llega l'agua**
Lo que está dentro del doble paréntesis es o bien una descripción o gestos:
Susana: **hasta aquí van bien**
((Subraya "ras" con el dedo))
Los corchetes indican conversaciones que se solapan o gestos:
Susana: **rra[ss**
Gloria: **[rras**
El acento o el énfasis en una emisión está subrayado:
Susana: **qué letra es ésta**

© Ediciones Morata, S. L.

Muestra de discurso N.º 1: Rasca

1	Susana:	**a ver**
2		((La profesora señala con la cabeza a Jacobo para que lea, pero Gloria comienza a leer en su lugar))
3	Gloria:	**la**
4	Susana:	**r::r qué letra es ésta qué letra estamos vie{ndo**
5	Gloria:	**{r::r r:re**
6		((Gloria trata de leer la sílaba "ra"))
7	Susana:	**r::r**
8	Jacobo:	**r::r r:ro r:ra**
9	Susana:	**ra está bien ra**
10		((La profesora sacude el dedo y el brazo en el aire imitando el movimiento de la cola de una serpiente de cascabel para
11		ayudar a Jacobo con el sonido "S"))
12	Jacobo/ Gloria:	**s:sa**
13	Susana:	**ras:s ras:s**
14		((La profesora subraya la sílaba que queda de la palabra, "ca",
15		con el dedo en la pizarra))
16	Jacobo:	**ce**
17	Susana:	**rra{ss**
18	Gloria:	**{rrass**
19	Susana:	**ya la tienes casi rrass**
20	Gloria:	**rrass**
21		((Pausa larga))
22	Susana:	**hasta aquí van bien**
23		((Subraya "ras" con el dedo))
24		**rrass**
25	Gloria:	**rrass**
26	Susana:	**qué dice acá ahora**
27		((Subraya "ca" con el dedo))
28		**rrass**
29	Gloria/ Jacobo:	((No hay respuesta))
30	Susana:	**qué letra es ésta rrass**
31	Gloria:	**C**
32	Susana:	**entonces cómo suena**
33		((La profesora hace el sonido de la "K"))
34		**rrass**
35	Gloria:	**rrass**
36	Susana:	**rrass**
37	Jacobo:	**rrass**
38		((Pausa larga))
39	Susana:	**rrass... les puedo decir yo está difícil** rras:s*ca*
40		**él siempre se rasca la mano rasca**

© Ediciones Morata, S. L.

Desde el principio mismo de esta interacción, se socializa a los estudiantes para utilizar el lenguaje en las formas modeladas por la profesora. En la línea 3, cuando Gloria intenta leer por primera vez "*ra*", la primera sílaba de *rasca*, dice "*la*". Susana entra inmediatamente y modela (en la línea 4 "*R::r* ¿qué letra es ésta? ¿Qué letra estamos viendo?") el sonido "*rr*" con el que comienza "ra" en comparación con el sonido "*ll*" que Gloria lee. Gloria responde entonces con el sonido de redoble "*rr*" en la línea 5 ("*r::r r::e*") mientras se aproxima a la lectura correcta de la sílaba "*ra*". Sin embargo, todavía es incapaz de realizar la tarea, así que Susana le da un apunte adicional con "*r::r*" (línea 7).

Entonces Jacobo (en la línea 8) emprende la tarea de intentar descodificar "*ra*" y va pescando en la familia silábica de la "*r*" (*ra, re, ri, ro* y *ru*) en un intento de encontrar la sílaba que busca la profesora. Cuando él dice "*r::r, r:ro, r:ra*", la profesora elige su emisión de "*r:ra*" y lo elogia: "*Ra*. Eso está bien. *Ra*" (línea 9).

Más tarde (en las líneas 13-15), como ni Gloria ni Jacobo se sienten capaces de decodificar "*sca*", el resto de *rasca*, la profesora les ofrece una sugerencia verbal y gestual para ayudarlos a seguir. Mientras subraya la sílaba "*ca*" —que aparece en la palabra *rasca*— en la pizarra con la mano, apunta verbalmente: "*Ras:s, ras:s*" (línea 13). Aunque Jacobo no tiene éxito en su intento de descodificar "*ca*", se acerca con "*ce*" (línea 16), quizá en otro intento de "pescar" la letra final apropiada para la combinación consonante-vocal que la profesora pretende de ellos.

En otros momentos en la interacción, Susana ofrece estímulo y ánimo ("Ya la tienes casi", línea 19, y "Hasta aquí van bien", línea 22), pero en último término es un ejercicio inútil. En el entorno contextualizado específico de esta actividad, los estudiantes no pueden descodificar "correctamente" la palabra *rasca*, y la profesora les da al final la "respuesta" (línea 39): "*Rrass*... ¿les puedo decir yo? Está difícil. *Rras:sca*". Al final, parece que a estos estudiantes les falta una visión de sí mismos como lectores y escritores competentes, y carecen también de las destrezas específicas de lectura y escritura que han sido objeto de la instrucción de la profesora incluso dada su definición muy específica y acontextual de esas destrezas.

Dentro de este entorno, Susana estaba enseñando a sus estudiantes, pero no comportamientos y prácticas que les proporcionaran al final éxitos concretos en lectura y escritura. Esta comunidad lectora, lejos de ser fortalecedora, parecía debilitar a sus miembros novatos. De modo muy similar a los aprendices de carnicero que estudió y describió WENGER (1991) que, aunque estaban situados dentro del contexto de un sitio de trabajo de carnicería profesional y en compañía de otros más expertos a menudo no conseguían la pericia que haría efectiva esta experiencia de aprendizaje, a causa de la manera en que las actividades y las experiencias de aprendizaje se disponían y construían en torno a ellos, estos estudiantes bilingües conseguían competencia en un grupo de destrezas, pero destrezas que servían sólo para redefinirlos y "producirlos" como estudiantes "bajos".

Aunque es posible que la profesora no fuera consciente de las consecuencias de su instrucción y sus interacciones con este grupo, profundizaba más la separación de su estado de "retraso". Estos estudiantes *eran* participantes periféricos legítimos dentro de estas actividades (LAVE, 1991; LAVE y WENGER, 1991; WENGER, 1997), pero eran participantes periféricos legítimos en una comunidad de práctica que se definía por ser un "estudiante retrasado". Es decir, dentro de este entor-

© Ediciones Morata, S. L.

no, ser un buen lector significaba ver el lenguaje escrito como una cadena conectada de sílabas, poder descodificar silábicamente y poder combinar emisiones silábicas en palabras: no oraciones o párrafos, historias o ideas mayores, sino palabras.

Comprender la cultura de esta aula: (Re)producir la hegemonía pedagógica dominante

La naturaleza de la lectura y de la escritura, de la alfabetización y del discurso de aula para este grupo de aprendices parecía ser el de la repetición, el trabajo monótono y el aburrimiento. Cualquier sentido potencial de la totalidad lingüística por parte de los estudiantes se desmenuzaba en partes pequeñas y no se armaba entero en un discurso significativo y pertinente. La pedagogía de Susana ensalzaba la creencia formalista en el lento, cauteloso y deliberado dominio de las categorías "lógicas" formales y el desarrollo cognitivo incremental de los jóvenes. Este entorno de alfabetización se caracterizaba por la lectura oral fatigosa, en la que los estudiantes trabajaban como individuos discretos, sin colaborar ni ayudarse los unos a los otros. Era más importante leer correctamente un poco que leer mucho de modo imperfecto y alegre. Según Susana, los estudiantes tenían que pasar primero por varios "estadios" normalizados y progresivos de lectura y escritura: memorización de consonantes y vocales, formación de sílabas escritas y orales a partir de esas consonantes y vocales, una nueva combinación de estas vocales en palabras, la unión final de estas palabras en oraciones, párrafos, historias e ideas (aunque esto estaba, según admitía la propia Susana, fuera del ámbito del currículum de segundo curso) y, por último, desarrollar la "alfabetización" aproximadamente para el "quinto o sexto curso".

A pesar de las horas de trabajo duro, de la preparación y de la aparente dedicación de esta profesora a sus estudiantes, ellos se socializaban no obstante por medio del lenguaje y para utilizar el lenguaje en maneras que les hacían verse a sí mismos como usuarios poco competentes del lenguaje, al menos en el aula de Susana. Así ocurría, a pesar de que su objetivo declarado era justo el opuesto, es decir, animar a los estudiantes a hacerse lectores y escritores competentes. Sus alumnos no sólo carecían de pericia (definida contextualmente) en la lectura y en la escritura, sino que llegaban a creer que no tenían la *capacidad* para hacerse con ella. Los estudiantes se socializaban, como puede suceder y a menudo sucede (LAVE y WENGER, 1991), dentro de una comunidad de lenguaje que era *debilitante* a la larga.

La comunidad de práctica ejemplificada en este grupo de lectura "bajo" no era de las que permitían a sus participantes desarrollar los tipos de comportamiento de alfabetización y de actitudes que les harían tener éxito a largo plazo como lectores y escritores. Y a causa de la forma en que se socializaban para utilizar el lenguaje (eran "analfabetos", y leer y escribir era "duro" y "aburrido"), no disfrutaban leyendo o no llegaban a ver la alfabetización como algo que podía utilizarse en su vida como una herramienta cultural útil, o incluso divertida. Más bien, los hegemonizaban para ver la alfabetización como una dolorosa serie de destrezas que uno debe aprender en la escuela. Además, se guiaba hegemóni-

© Ediciones Morata, S. L.

camente a estos estudiantes para comprender el desarrollo de la alfabetización como un acto solitario. No les animaban a ayudarse unos a otros, sino más bien a entender la alfabetización de una forma egocéntrica, para verla sólo desde el punto de vista del yo ("¿Cómo puedo descodificar y dar sentido a esta palabra yo solo, sólo para mis propios propósitos?"). Este enfoque no permitía a los estudiantes salir fuera de sí mismos y comprender la formación social, política y cultural y el carácter situado y contextual nuestro y de nuestras palabras. A causa de las ejemplificaciones de Susana de estas nociones de educación formalistas, parecía que las estructuras pedagógicas hegemónicas se mantenían para estos estudiantes, y este grupo de aprendices continuaba siendo definido, y autodefiniéndose, como "retrasado".

Sin embargo, Susana no está sola. Su práctica discursiva de aula, y el pensamiento formalista o normativo del profesor que lo guía, está en armonía con la hegemonía pedagógica formalista dominante de la sociedad. La mayoría de los profesores enseñan de este modo. Al informar sobre el trabajo de YOUNG, KINCHELOE (1993, pág. 138) observa que más del 80% de los profesores de Estados Unidos basan sus prácticas de aula en los trillados supuestos del formalismo.

Enseñanza inspirada por el pre-posformalismo: La contrahegemonía del programa "de arranque" de la lectura de Pedro

El profesor y los estudiantes

El programa "de arranque" de enriquecimiento de la lectura en castellano de Pedro García es el segundo contexto para este estudio. (Refiriéndose al programa de Pedro, Susana dijo: "No me gusta. Era bueno cuando la Sra. Córdova lo llevaba[15]. Pero ahora, no sé... No se cómo pueden leer *Fiestas* allí y entonces retroceder aquí... y no lo hacen bien"[16].) Pedro mismo definió este programa como un programa diseñado para chicos "normales" a los que la instrucción en alfabetización ofrecida en su clase de primaria había "hecho un lío". Gloria, Silvestre y Hilda, además de su trabajo con Susana, iban al aula de Pedro una vez al día a recibir, como decían ellos, "ayuda extra" en lectura. Durante las entrevistas, Pedro afirmó que enfocaba la instrucción en alfabetización desde una perspectiva de "lenguaje completo" y "basada en la literatura". Pedro es un profesor chicano totalmente bilingüe cuya familia emigró de México cuando él era muy joven. Ronda los 40 años, también es un profesor dedicado y muy trabajador; es muy conocido y apreciado por muchos en la comunidad de la Escuela Elemental del Arce, aunque no por una minoría fuerte y ruidosa de profesores, incluida Susana, que desaprueba su enfoque pedagógico.

[15] La Sra. Córdova, la profesora más orientada a las destrezas que llevaba antes el programa "de arranque" de lectura en castellano, llamó a su programa "correctivo", mientras que Pedro llama ahora de "enriquecimiento" a su encarnación actual del mismo programa.

[16] Un nivel de lecturas básicas en castellano más alto que el que usan actualmente en la clase de ella.

© Ediciones Morata, S. L.

La concepción de este profesor de la alfabetización es marcadamente diferente de la de Susana. Para Pedro, la alfabetización (y la lectura) debe comenzar ayudando a los estudiantes a establecer relaciones con cosas con las que ya están familiarizados. Pedro decía: "Me aseguro de que cada cosa esté relacionada con lo que ya comprenden". Esto es importante para él, porque cree que el aprendiz debe tener "control" del proceso de lectura y escritura. Esto, para Pedro, se vincula al éxito académico: "Si controlas algo, no hay forma alguna en el mundo de que puedas fracasar. Quizá hagas algo de forma diferente a la de la otra persona, pero no hay manera alguna en el mundo de que vayas a fracasar cuando controlas todo". Cree que, cuando el ciclo de fracaso en la alfabetización y académico ha empezado ya a ponerse en movimiento, las oportunidades de un estudiante para la alfabetización completa se hacen difíciles. Pedro ampliaba:

> Muchas veces encontrarás, en las aulas tradicionales, [estudiantes] que aprenden palabras de vocabulario y deletreo. [El que no lo consigue] "fracasa" en la prueba. Así que la palabra no tiene mucho significado para ellos de cualquier modo. Por tanto, fallan en la lectura, y en los exámenes, y aprenden [que no pueden leer]. Y muchas veces, el profesor, en lugar de decir: "Bien, olvidemos este método, que no funciona", hará sentarse al chico y escribir la palabra cinco veces... ya sabes, *cada* palabra... Por tanto fracasan más de una vez, ¡*cinco estúpidas palabras*! A los chicos que tengo, alguien los ha convencido de que no pueden leer. O alguien les ha mostrado que "no son tan buenos como..." Yo diría que al 70% de los chicos que tengo aquí, todo lo que debo hacer es convencerles de que pueden leer.

Físicamente, el aula de Pedro y el edificio parecen cálidos y hogareños. En el exterior de la casa prefabricada donde se imparten las clases, él y sus estudiantes han pintado un mural de una escena callejera latinoamericana. Es un fuerte contraste con los colores naranja y beis industriales mezclados que cubren el resto de los edificios del colegio. Además, los adornos finales de las puertas y de las ventanas de la casa están pintados en brillantes colores pastel haciendo contraste, y los dos cortos escalones que conducen a las dos puertas de la habitación están marcados con una línea de plantas. Dentro, además del gran agrupamiento rectangular de mesas donde todos los estudiantes y Pedro se sientan frente a frente para sus lecciones normales en grupo, vemos dos sofás pequeños, varias lámparas de mesa, diversas alfombrillas y estanterías abiertas bien abastecidas de literatura infantil. Abajo y en la parte de atrás de una estantería menos accesible hay lecturas básicas que Pedro decía que usaba sólo ocasionalmente para familiarizar a los estudiantes con lo que ellos utilizan o utilizarán pronto en su aula normal.

Con el tiempo, mientras observaba a los estudiantes y a Pedro sentados y trabajando en la mesa, tuve la impresión de que estaban involucrados trabajando juntos en una tarea conjunta, que estaban todos del mismo "lado" en esta empresa de desarrollar la alfabetización de los estudiantes. Más empíricamente, el centro de la instrucción aquí eran las palabras, las frases y las historias, más que las letras y las sílabas descontextualizadas. Los textos elaborados por los estudiantes competían por el espacio en la pared con carteles llenos de color de niños leyendo. En general, se animaba y ayudaba a los estudiantes a pasar rápidamente a través de los textos publicados y de los estudiantes que eran el centro de

© Ediciones Morata, S. L.

su programa de lectura con Pedro, siendo la meta primaria la comprensión y el conocimiento del estudiante de los textos, en comparación con la descodificación y pronunciación exacta y "correcta" de cada palabra comprendida en estos textos.

En este entorno, los estudiantes leían con frecuencia individualmente y en silencio, o en voz alta en grupo o al estilo de la "ronda del petirrojo"*. Se les animaba a leer en voz alta mientras sus compañeros leían y a ayudarse los unos a los otros. Sin embargo, no se fomentaba que dividieran las palabras en sílabas y que leyeran de forma vacilante. Pedro utilizaba la corrección muy selectivamente, no corregía cada error ni buscaba las respuestas "correctas" cada vez. Tendía a concentrarse en que los estudiantes tuvieran una experiencia lectora con éxito y comprendieran el significado del pasaje. Cuando corregía a los estudiantes, era normalmente mediante modelado. Elogiaba y apoyaba a sus alumnos de forma verbal y física: un "¡Bien hecho!" o "Todos vosotros podéis leer tan bien" después de leer un pasaje, o quizá un toque de apoyo en el hombro o en la cabeza.

Examinar la práctica situacional de alfabetización mediante el discurso

El grupo de enriquecimiento de lectura de Pedro se ha socializado también para utilizar y comprender la alfabetización de formas muy específicas. Para estos estudiantes y su profesor, socializarse para leer y escribir significa socializarse para comprender el contexto de la historia que estás leyendo y cómo las palabras y las ideas que la componen forman, crean y apoyan esa historia. En el aula de Pedro, el proceso de lectura se caracteriza a menudo por la lectura oral por turnos. Pero, en lugar de leer de la pizarra o de tarjetas, leen libros. En la actividad de lectura transcrita a continuación (Muestra de discurso N.º 2), los estudiantes leen en voz alta una historia sobre una niña que sale a jugar bajo la lluvia. Lo hacen por turnos, dos páginas de texto a la vez, con la guía y la instigación de su profesor. Se sacan palabras del texto y se escriben en la pizarra y se debaten cuando los estudiantes tienen problemas para descodificarlas. Entre los turnos de lectura, se analiza la historia, con ejemplos y conexiones sacados de la vida y las experiencias de los estudiantes. Jacobo y Gloria están presentes pero no participan directamente en la lectura de las dos páginas que comprende este turno. Hilda y Sylvestre, miembros además del grupo de lectura "bajo" de Susana, están presentes también y participan.

Muestra de discurso N.º 2: "La niña y la lluvia"

1	Estudiante:	((Un estudiante acaba de terminar de leer))
2	Pedro:	**perfecto muy bien todos lo hicieron bien**
3		**por qué se está bañando la niña**
4	Estudiante:	((Ininteligible))
5	Pedro:	**por qué se bañó**

* Se trata de una noticia o texto que circula dentro de un grupo yendo de persona a otra con un comentario añadido por cada una. *(N. de los T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

6	Hilda:	**por que tiene jabón en los ojos**
7	Pedro:	**no qué pasó con ella primero**
8	Hilda:	(((...))
9	Estudiante:	**{se ensució {con la agua**
10	Hilda:	**{no**
11	Pedro:	**con la qué**
12	Estudiante:	**con la agua de la lluvia**
13	Pedro:	**y ahorita que está pasando allá**
14		((Señala a la ventana del aula))
15	Todos:	**lloviendo está lloviendo**
16	Pedro:	**lloviendo y ustedes cómo entraron**
17	Todos:	((Ininteligible))
18		**con agua**
19	Pedro:	**con agua ustedes entraron mojados**
20	Sylvestre:	**moja:aos moja:aos**
21		((Se ríe con el doble sentido malicioso que le está poniendo a la palabra mojados))
22	Pedro:	**ella ((la niña en el cuento)) se mojó la:as:s**
23		((Se da golpecitos en las mejillas))
24	Estudiante:	**um::m**
25	Estudiante:	**mejillas**
26	Pedro:	**y también la::a**
27		((Se agarra la barbilla))
28	Todos:	**barbilla**
29	Pedro:	**también e:el:l**
30		((Se toca el pelo))
31	Todos:	**cabello**
32	Pedro:	**y qué le gusta beber la niña**
33	Todos:	**agua**
34	Pedro:	**y por qué. dónde llega l'agua**
35	Estudiante:	((Ininteligible))
36	Todos:	**por su boca**
37	Pedro:	**por su boca muy bien. Y qué van a hacer ustedes**
38		**entonces ustedes se van a ahogar verdad**
39	Estudiante:	**no:o**
40	Todos:	**Si::i!**
41		((Se ríen))

En la línea 1, un estudiante acaba de leer dos páginas de texto, y Pedro inicia una revisión y un debate del texto preguntando, en las líneas 3 y 5, "¿Por qué se está bañando la niña [en la historia]? ¿Por qué se bañó?" A lo largo de esta muestra de discurso, lo mismo que durante los patrones de discurso de lectura general en el aula, Pedro ayuda al aprendizaje de la alfabetización de sus estudiantes en varias maneras.

En primer lugar, elogia a sus estudiantes: al principio (línea 2) con: "Perfecto. Muy bien. Todos lo hicieron bien" y hacia el final (línea 37) con, "Por su boca. Muy bien."

En segundo lugar, revisa y hace preguntas de comprensión a sus estudiantes: en la línea 3 con: "¿Por qué se está bañando la niña?"; en la 5 con: "¿Por qué

© Ediciones Morata, S. L.

se bañó?"; en la 7 con: "No. ¿Qué pasó con ella primero?; en la 11 con: "¿Con la qué?"; en la 22 con: "¿Se mojó laaasss...?"; en la 26 con: "¿Y laaa...?"; en la 32 con: "¿Y qué le gusta beber a la niña?", y en la 34 con: "¿Y por qué? ¿De dónde viene el agua?"

En tercer lugar, Pedro intenta "conectar" los acontecimientos del texto con las experiencias de sus estudiantes: en la línea 16 con: "{Está} lloviendo. ¿Y cómo han entrado ustedes {en el aula}?"; en la 19 con: "Con agua. Ustedes entraron mojados"; en la 34 con: "¿Y por qué? ¿De dónde viene el agua?", y en la 38 con: "Entonces ustedes se van a ahogar, ¿verdad?"

En cuarto lugar, por último, Pedro interviene "gestualmente" para dar pistas a los estudiantes sobre el significado de los textos escritos: en la línea 14: ((Señala a la ventana del aula)); en la 23: ((Se da golpecitos en las mejillas)); en la 27: ((Se agarra la barbilla)), y en la 30: ((Se toca el pelo)).

Mediante estos elogios, la revisión y comprensión, el establecimiento de relaciones y las sugerencias gestuales, Pedro ayuda a sus alumnos en la co-construcción de habilidades de alfabetización y de comprensión de textos: se invita y se anima a los estudiantes a crear significado con el profesor. Además, entre el uso de estas intervenciones discursivas, Pedro entrelaza regularmente períodos de construcción de significado más extensos mediante la conversación, el análisis y los diálogos con los estudiantes sobre los textos a mano.

Dentro de este segundo entorno, los datos indican que Pedro estaba entrenando a sus estudiantes en comportamientos que al final les fortalecerían y les darían éxitos concretos en la lectura y la escritura. Sus alumnos estaban aprendiendo a leer por placer, en lugar de hacerlo por progresar a través de estadios formales de desarrollo de la alfabetización. Estaban aprendiendo a derivar y dar significado a diversos textos de considerable extensión en su totalidad, frente a tratar de dar sentido a conjuntos aleatorios de consonantes, vocales, sílabas y palabras cortas acontextualizadas que sólo tenían en común sus familias silábicas. Y, quizá lo más importante, los estudiantes de Pedro estaban aprendiendo a *volverse* buenos lectores *practicando* ser buenos lectores, en comparación con aprender a ser lectores "retrasados" o "bajos" practicando ser lectores "retrasados" o "bajos". Estos estudiantes bilingües conseguían competencia en un grupo de destrezas que servía para definirlos y producirlos como competentes y capaces.

Un día pregunté a los tres estudiantes de Pedro, que lo eran también de Susana, si preferían leer libros, listas de palabras de la pizarra o palabras de tarjetas de deberes (las dos últimas eran opciones del aula de Susana). Silvestre tocó el libro que tenía en la mano y dijo, "Esto. Sí. Porque con esto puedes aprender más palabras que las que la Sra. Rivera nos da". Gloria nos participó que ella prefería leer tarjetas de deberes y libros. Hilda comentó, "Si, yo también, libros".

Comprender la cultura de esta aula: Una onda en las aguas de la hegemonía pedagógica dominante

La de Pedro no era un aula muy crítica y posformalista. Durante las entrevistas formales y muchas conversaciones informales, Pedro parecía más bien ateórico y afilosófico acerca de su pedagogía. Sin embargo, aunque nunca lo etiquetara así, su *práctica* de aula parecía guiada por algunos elementos de posformalismo.

© Ediciones Morata, S. L.

Había una cierta colectividad en esta aula y sus prácticas. No sólo estaba físicamente dispuesta y amueblada para parecer un hogar, sino que las actividades de aprendizaje y las maneras de estar dentro del espacio tenían una sensación familiar para ellos. Las actividades de alfabetización no se prestaban a la resolución de problemas de grupo, clase social, género o raza. Por el contrario, en este programa de arranque trataban textos socialmente contextualizadores, el proceso de lectura para estudiantes individuales y poco más. Las actividades y las prácticas en el aula de Pedro no ayudaban necesariamente a los estudiantes a desarrollar una solidaridad social general y a exigir cambios políticos y culturales, pero exigían cambios en las prácticas de las aulas normales y cambios en cómo se veían a sí mismos como lectores potenciales.

Pedro y sus estudiantes estaban comenzando, tal vez, a desenmarañar algunos de los límites del formalismo hegemónico. Se animaba a los alumnos a interpretar por sí mismos los textos y a centrarse en las relaciones entre seres humanos (ellos mismos y sus compañeros de clase) y objetos (historias y libros) frente a hacerlo únicamente entre objetos gramaticales (consonantes, vocales y las sílabas y las palabras que formaban). Sin embargo, no se enseñaba a estos jóvenes cómo deconstruir de forma más completa textos socialmente codificados y a leer el mundo más amplio en todas sus diferentes maneras.

Sin embargo, como observa KINCHELOE (1993): "El pensamiento posformal y la docencia posformal se convierten en cualquier cosa que un individuo, un estudiante o un profesor puedan producir en el dominio de nuevas maneras de entender y nuevo conocimiento" (pág. 145). De modo que sí, algunas formas de posformalismo parecen estar presentes en el pensamiento y en el aula de Pedro, aunque de forma sutil. Pedro y sus estudiantes han hecho al menos unas cuantas ondas en las aguas de la hegemonía pedagógica dominante. He decidido llamar a esto una forma de pre-posformalismo. Detrás del colorido mural y de los adornos pintados, trabajaban colectivamente por cierto sentido de "conciencia conectada", aun cuando era sólo en la soledad de su propia aula y su propio programa. De esta manera, Pedro facilitaba un entorno de aprendizaje donde las estructuras formalistas se ponían en entredicho mientras se redefinía a los estudiantes como lectores y escritores capaces.

Conclusión

En este capítulo, las interacciones de aula discursivas de un grupo de aprendices latinos se presentan, analizan y critican dentro del contexto de un grupo de lectura en castellano "bajo" en un aula normal y mientras estudiantes "normales" participaban en un programa de arranque de enriquecimiento de la lectura. Se encontró que Susana Rivera tendía a guiarse por nociones formalistas de la educación y presidía un aula donde las estructuras pedagógicas hegemónicas dominantes mantenían a sus aprendices como retrasados. Pedro García, por otra parte, tendía a guiarse por nociones de educación pre-posformalistas y facilitaba un entorno de aprendizaje donde estas estructuras se ponían en entredicho mientras se definía a los estudiantes como capaces.

GUTIÉRREZ (1994) apunta:

© Ediciones Morata, S. L.

> Cuando los niños participan en los acontecimientos, ayudan a moldear la actividad y, a su vez, son moldeados por la actividad de otros en estas actividades constituidas socialmente. Mediante este proceso de moldear y ser moldeados por la actividad... los niños adquieren conocimiento tanto lingüístico como sociocultural de lo que significa ser miembro de la comunidad y actuar de maneras socialmente adecuadas... Participando en los acontecimientos de la vida del aula, los estudiantes tienen oportunidades particulares de adquirir comprensiones situadas de lo que se considera como alfabetización en aulas particulares.
>
> (Pág. 3-4.)

Si redefinimos lo que significa "adecuación social" en los contextos de aprendizaje desde una posición de posformalismo y postmodernismo críticos —cuyas metas incluyen fomentar la justicia social y la solidaridad humana y crear entornos para el éxito para todos los aprendices de formas que ellos encuentren significativas en la vida diaria— entonces nosotros, como Pedro, podríamos convertir lo que hacemos día tras día entre las cuatro paredes de nuestra aula en oportunidades que cuenten verdaderamente.

Bibliografía

ATKINSON, G. y HERITAGE, J. (1984). *Structures of social action: Studies of conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLE, M. (Enero, 1991). "On putting Humpty Dumpty together again: A discussion of the papers on the socialization of children's cognition and emotion". *Merrill-Palmer Quarterly, 37* (1), páginas 199-208.

— (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Beiknap. (Trad. cast.: *Psicología cultural*. Madrid. Morata, 2003, 2ª ed.)

— y GRIFFIN, P. (1983). "A socio-historical approach to re-mediation". *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 5* (4), págs. 69-74.

FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2002, 16.ª ed.)

— y MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Massachusetts: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.)

GEE, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology and Discourses*. Londres: Falmer.

GUTIERREZ, K. (1992a). "A comparison of instructional contexts in writing process classrooms with Latino children". *Education and Urban Society, 24* (2), págs. 244-262.

— (1992b). "The social contexts of literacy instruction for Latino children". Trabajo presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, San Francisco, California.

— (1993a). "Scripts, counterscripts and multiple scripts". Trabajo presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.

— (1994). "How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing". *Linguistics and Education, 5* (3), págs. 335-365.

— y LARSON, J. (1994). "Language borders: Recitation as hegemonic discourse". *International Journal of Educational Reform, 3* (1), págs. 22-36.

— LARSON, J. y KREUTER, B. (1995). "Cultural tensions in the scripted classroom: The value of the subjugated perspective". *Urban Education, 29* (4), págs. 410-442.

© Ediciones Morata, S. L.

GUTIERREZ, K., RYMES, B. y LARSON, J. (1995). "James Brown vs. Brown vs. Board of Education: Script, counterscript and underlife in the classroom. Original manuscript". *Harvard Educational Review, 65* (3), págs. 445-471.

HUGHES, L. (1995). *The collected poems of Langston Hughes.* A. RAMPERSTAD y D. ROESSEL (Eds.). Nueva York: Knopf.

KINCHELOE, J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern.* Westport, CT: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.* Barcelona. Octaedro, 2001.)

— y STEINBERG, S. (1993). "A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory". *Harvard Educational Review, 63* (3), págs. 296-320.

LARSON, J. (1995). *Talk matters: Knowledge distribution among novice writers in kindergarten.* Conferencia inédita, University of California, Los Angeles.

LAVE, J. (1988). *Cognition in practive: Mind, mathematics, and culture in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La cognición en la práctica.* Barcelona. Paidós, 1991.)

— y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

LEGUIN, U. (1974). *The dispossessed.* Nueva York: Avon. (Trad. cast.: *Los desposeídos.* Barcelona. Minotauro, 1998, 5.ª ed.)

MCLAREN, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* Nueva York: Longman (Trad. cast.: *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México. Siglo XXI, 1984.)

MILES, M., y HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative data analysis.* Londres: Sage.

OAKES, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality.* New Haven: Yale University Press.

— GAMORAN, A. y PAGE, R. (1992). "Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes and meaning". En P. JACKSON, (Ed.), *Handbook of research on curriculum.* Nueva York: Macmillan.

OCHS, E. (1988). *Culture and language development.* Cambridge: Cambridge University Press.

— y SCHIEFFELIN, B. B. (1984). "Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications". En R. SHWEDER y R. LEVINE (Eds.), *Cultural theory: Essays on mind, self, and emotion* (págs. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.

PAGE, R. y VALLI, L. (1990). "Curriculum differentiation: An introduction". En R. PAGE y L. VALLI (Eds.), *Curriculum differentiation: Interpretive studies in U. S. secondary schools.* Albany: State University of New York Press.

PIAGET, J. (1928). *The language and thought of the child.* Nueva York: Harcourt, Brace. (Trad. cast.: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño.* Barcelona. Paidós, 1987, 2.ª ed.)

— (1965). *The moral judment of the child.* Nueva York: Free Press. (Trad. cast.: *El criterio moral en el niño.* Barcelona. Fontanella, 1977, 3.ª ed. o Barcelona. Martínez Roca, 1984.)

— (1970). "Piaget's theory". En P. H. MUSSEN (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3.ª ed.) (Vol.1). Nueva York: Wiley.

PRUYN, M. (1994). "Becoming subjects through critical practice: How an elementary classroom critically read and wrote their world". *International Journal of Educational Reform, 3* (1), págs. 37-50.

— (1996). *The social construction of critical student agency in one adult literacy classroom.* Conferencia inédita, University of California, Los Angeles.

— y FISCHMAN, G. (1994). "'De nosotros sale nada': The social construction of literacy in a

© Ediciones Morata, S. L.

critically informed adult Spanish literacy classroom". Trabajo presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking.* Nueva York: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona. Paidós, 1993.)

— (1991). "Social interactions as apprenticeship in thinking: Guided participation in spatial planning". En L. RESNICK, J. M. LEVINE, y S. D. TEASLEY (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition.* Washington, DC: American Psychological Association.

SCARR, S., WEINBERG, R., y LEVINE, A. (1986). *Understanding development.* San Diego: Harcourt, Brace & Jovanovich.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires. La Pléyade, 1977; Barcelona. Paidós, 1995, 3.ª ed.)

— (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica, 1995, 3.ª ed.)

WALCOTT, H. (1988). "Ethnographic research in education". En R. JAEGER (Ed.), *Complimentary methods for research in education.* Washington, DC: American Educational Research Association.

WENGER, E. (1997). "Practice, learning, meaning, identity". *Training, 34* (2), págs. 38-39.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XI

Informalmente hablando: Un diálogo continuado sobre el pensamiento posformal

Por Ronald C. McCLENDON y John A. WEAVER

Como testigos del surgimiento de una sociedad postmoderna, los educadores se enfrentan con la tarea de desarrollar un sistema de aula y educativo que comience a estudiar las cuestiones y las preocupaciones que la postmodernidad inventa y destaca. Sin embargo, los educadores están filosófica, política, cultural o pedagógicamente alejados de los supuestos epistemológicos útiles para tratar los mundos postmodernos en los que vivimos. En lugar de esto, los educadores se resisten, ignoran o infravaloran las poderosas fuerzas, como la tecnología de la información, la política de identidad, las culturas populares y las nociones antiesencialistas y fundacionales de la identidad y el conocimiento que subrayan la postmodernidad. Como resultado, responden a los cambios en la educación de forma esquizofrénica. A veces se abrazan a viejos postes indicadores que les permiten continuar el placer de vivir la fantasía de que los currícula escolares se pueden predeterminar y preordenar, que el aprendizaje de los estudiantes se puede medir de una forma llamada cuantificada y objetiva, que los profesores pueden ser evaluados por una noción universal supuesta de excelencia, que se puede esperar que los administradores actúen como la verdadera voz de la escuela y que se puede confiar en que los especialistas en pedagogía que se encuentran en las escuelas de magisterio descubran las leyes universales de la ciencia que gobierna todos los sistemas escolares. Otras veces la fantasía se rompe cuando docentes, estudiantes, administradores y profesores universitarios deconstruyen los supuestos que hay detrás del modernismo y vagan por el mundo caótico, complejo y no lineal de la escolaridad, donde emergen los planes de currículum; los estudiantes se convierten en aprendices activos, se acepta a los profesores como profesionales prácticos y no como contables en un banco de conocimientos, los administradores hablan y actúan como una voz entre otras muchas, y los profesores de universidad confían más en formas alternativas de conocimiento aunque nunca abandonan totalmente las formas más tradicionales del saber.

Aunque todavía estamos en la época en que los educadores vagan por el yermo de la postmodernidad, ello se hace a menudo con lo que Joe KINCHELOE y

© Ediciones Morata, S. L.

Shirley STEINBERG (1993) califican de duda o tartamudeo teóricos. Los educadores muestran un sentimiento de incomodidad cuando tropiezan con los mundos postmodernos, un sentimiento de que no pertenecen a ellos o de que son extranjeros en otro país. Esta duda o tartamudeo toma una forma más real en el aula. A los educadores les intriga o seduce a menudo la valentía del pensamiento postmoderno, pero tratan con frecuencia de domar el indomable espíritu de la postmodernidad obligándolo a introducirse en viejos modelos epistemológicos. Por ejemplo, los educadores adoptarán estrategias pedagógicas que fomenten las voces de los estudiantes y las aulas organizadas por sí mismas, pero sólo dentro de los límites del aula estructurada tradicionalmente, donde el profesor es el centro de todo aprendizaje. No es que los profesores no sean conscientes de que la enseñanza postmoderna exige un cambio epistemológico completo en cómo educar. Por el contrario, son conscientes, quizá demasiado conscientes, de que la postmodernidad exige a los educadores que renuncien al control del aula, y es la incertidumbre de esos cambios espectaculares lo que causa su duda.

Esta duda o tartamudeo no se encuentra solamente en los centros de primera y segunda enseñanza. En realidad, podría ser más corriente en el entorno universitario, donde la docencia cartesiana-newtoniana se ha perfeccionado, se ha glorificado el pensamiento deductivo, se han erigido jerarquías artificiales de conocimiento y se han vivido fantasías de replicación, correspondencia, unidad y objetividad. Lo que sigue en este capítulo es parte de un diálogo que se está llevando a cabo en la Universidad de Akron respecto al desarrollo de una institución posformal y aulas posformales donde se valoren las voces de los estudiantes, se construyan modos de evaluación alternativos, se deconstruyan modos de conocimiento reconstruidos, se pongan en entredicho las nociones aceptadas del saber y se alimente la pedagogía.

Presentamos dos rutas para desarrollar el pensamiento posformal dentro de la universidad y el aula que reflejan nuestras nociones personales del conocimiento y el aprendizaje, así como la influencia de nuestras ideas de la política y la cultura de la universidad postmoderna en nuestra enseñanza. Venimos de culturas diferentes tanto por atribución como académicamente, e intentamos utilizar estas diferencias para moldear nuestra visión de un aula posformal. Nuestro diálogo representa una manera de utilizar formas alternativas de saber. Es decir, nuestro diálogo no es sólo un intento de construir una visión del pensamiento posformal, sino también un modo de subvertir las formas tradicionales del saber y, hasta cierto punto, del escribir en el saber académico que exilia lo subjetivo, santifica lo objetivo, disfraza el poder del cientifismo y perpetúa el mito de la cultura de la no cultura (HARAWAY, 1997). En este capítulo no adoptaremos la personalidad "erudita" tradicional. No aceptaremos la voz en tercera persona o propondremos que los estudios de investigación "hablan". No creemos que las personalidades múltiples sean inherentemente disfuncionales; al contrario, son necesarias para recorrer los mundos de la postmodernidad. Sin embargo, la personalidad "erudita" construye el sujeto de una manera que le niega significado y sustancia. Preferiríamos no esconder nuestras visiones de la escolaridad detrás de la voz en tercera persona o actuar como un mal ventrílocuo que trata de hacer "hablar" a los estudios de investigación. Preferimos más bien que nuestras visiones sirvan como afirmación de quiénes somos como educadores y como marca de nuestra sustancia.

© Ediciones Morata, S. L.

Ron es un psicólogo educativo afro-americano que ve los enfoques actuales para el constructivismo como un paradigma dentro del saber académico que adopta ya algunas de las premisas del pensamiento posformal. Las perspectivas constructivistas de Ron hacen el mayor hincapié en la construcción social del conocimiento y rechazan hasta cierto punto la orientación individualista de la teoría piagetiana (AIRASIAN y WALSH, 1997). Para Ron, se trata menos de una cuestión de transformar drásticamente los supuestos epistemológicos que sostienen gran parte de los enfoques para la enseñanza y el aprendizaje que marcan las aulas contemporáneas, que de aprovechar el trabajo de los psicólogos cognitivos para reestructurar las aulas y repensar los principios sobre el aprendizaje. Por tanto, lucha para aceptar una universidad posformal con aulas multidisciplinares en las que los profesores y los estudiantes crucen y reconfiguren los límites académicos, uniendo el constructivismo con la pedagogía, las dimensiones afectivas con las racionalidades y la ciencia con el arte.

John es un fundacionalista educativo euro-americano postmodernista que ve la creación de una universidad posformal y las aulas posformales como contingente a la reconfiguración, si no el franco abandono, de las formas tradicionales de conocimiento. En lugar de los enfoques positivistas, conductistas y eurocéntricos que cooptan las poderosas etiquetas de "objetivo", "neutral", "natural" y "verdad", debería haber enfoques pedagógicos que pusieran al descubierto el poder no sólo respecto a las formas atributivas de discriminación como el racismo, el sexismo y la homofobia sino también en relación con el conocimiento académico. Si este conocimiento se ve como una forma de violencia y represión, entonces podemos comenzar a ver el poder de formas alternativas de conocimiento como la ciencia-ficción, el rap, las narraciones y la autobiografía sin dar un toque romántico a estas alternativas. Para John, el pensamiento posformal es una manera de reconfigurar el conocimiento así como reestructurar el currículum que fomente la exploración ilimitada, no estorbada por nociones caprichosas de lo que es el saber, la buena docencia y el aprendizaje mensurable.

John: Permíteme comenzar con esta premisa. Pienso que una universidad posformal tiene que abandonar la tradición occidental de trabajo universitario que devalúa la dimensión afectiva de la docencia, de la escolaridad y de la vida. Hemos construido nociones de la realidad que aceptan el lado llamado racional de los humanos como seres superiores. Si se invita a las dimensiones afectivas al diálogo universitario, a menudo entran en los términos y estándares basados en las tradiciones occidentales que devalúan estas formas alternativas de saber desde el principio. Howard GARDNER (1991, págs. 6-7), por ejemplo, desarrolla la idea de tres personajes, el aprendiz intuitivo, el estudiante tradicional y el experto disciplinar, que representan tipos de aprendizaje. Advierte que estos personajes no se desarrollan en la mente humana como etapas preordenadas con transiciones suaves. En lugar de esto, coexisten a lo largo de toda la vida de una persona y emergen en épocas distintas en el proceso evolutivo de un individuo. Sin embargo, crea a estos personajes dentro de una jerarquía en la cual el experto disciplinar es superior, o al menos preferible, mientras que el aprendiz intuitivo representa una fase infantil de la vida que se debe rechazar como inmadurez si predomina en los adultos. Si el aprendiz intuitivo choca con el experto disciplinar o el estudiante tradicional, al intuitivo se le ve como prescindible, obstructivo y

© Ediciones Morata, S. L.

menos importante. Sin embargo, en el aprendiz intuitivo es en el que las dimensiones afectivas prosperan, y GARDNER limita el poder de lo intuitivo en el aprendizaje colocándolo en lo más bajo de una jerarquía disfrazada como una dimensión natural de la mente. Irónicamente, sin embargo, el trabajo de GARDNER no tendría el impacto que tiene sin su confianza en las dimensiones afectivas del aprendizaje. Su trabajo está cargado de imágenes metafóricas que sirven como fundamentos epistemológicos sobre los que construir su teoría del aprendizaje y de las inteligencias.

La línea de pensamiento de GARDNER es predominante en las universidades y es una razón por la cual los estudiantes se sienten desconectados del proceso de escolarización, tanto si ésta es primaria, secundaria o post-secundaria. El mensaje dice con claridad que sus culturas de MTV, *body piercing, rap*, ciencia-ficción, películas, etc., no son bienvenidas a menos que puedan ser probadas y analizadas en nombre del saber, mientras que el trabajo académico no está sujeto al mismo examen. El trabajo académico se mantiene como la norma indiscutida, como neutral y objetivo. Por ejemplo, mira al currículum: hay poco espacio para que los estudiantes conecten sus experiencias con el conocimiento oficial de las escuelas. Las escuelas con pruebas estándar, currícula fijos y ahora exámenes estatales están trabajando todavía a partir de la premisa de que los estudiantes son recipientes vacíos y que la labor de los profesores es simplemente rellenar sus mentes con "hechos" que otro ha determinado que son importantes. En la universidad, se presta atención a esas formas de conocimiento que pueden proporcionar a los alumnos destrezas que les darán valor comercial, mercantilizando sus mentes como productos para ser vendidos al mejor postor.

Ron: Para mí el asunto no se refiere tanto a la devaluación de las dimensiones afectivas del pensamiento —porque creo que la psicología cognitiva estudia estas dimensiones— como a la creación de una síntesis entre lo racional y lo afectivo. Tenemos una cultura académica que facilita el desarrollo de lo primero sin desarrollar ni valorar lo segundo. Pienso que en la sociedad occidental enseñamos a las personas a valorar lo racional y a ser lo más objetivos posible. Y desde el punto de vista de VYGOTSKY (1978), WERTSCH y TULVISTE (1992), y otros tipos de pensadores sociohistóricos, una sociedad utiliza ciertas herramientas, y en la sociedad occidental el modelo del hombre abstracto, racional, es una herramienta principal. Pero la psicología es consciente de esto. La experiencia subjetiva ha unido normalmente las emociones a la forma en la que vemos el mundo. Tómese, por ejemplo, la atracción por la idea de los estilos de aprendizaje. Aquello a lo que las personas se refieren como estilos de aprendizaje no son maneras cognitivas de percibir o pensar, sino las formas en que se relacionan con las preferencias. Es un enfoque en las dimensiones afectivas del aprendizaje. Tómese otro ejemplo, la cognición situada y la instrucción anclada. Es preciso ponerlas en práctica más en las escuelas porque son formas de pensamiento posformal y han sido una parte de los modelos de la psicología educativa desde principios de la década de 1980. Sin embargo, los paradigmas cambian lentamente. Hacen falta al menos 25 años para que las teorías alcancen el campo de la práctica de la educación.

John: Los paradigmas cambian lentamente no sólo en la escolarización en primaria y secundaria, sino también en las universidades. Vivimos todavía el mito

© Ediciones Morata, S. L.

de la cultura de la no cultura, en el cual creemos que nuestro trabajo está desconectado de la política y de cualquier otro estorbo de un mundo complejo. Creo que Donna HARAWAY (1997, pág. 24) resume mejor esta mentalidad, o lo que ella llama virtud, cuando escribe:

> Ésta es la virtud que garantiza que el testigo modesto es el ventrílocuo legítimo y autorizado para el mundo de los objetos, que no añade nada de su simple opinión, de su encarnación sesgadora. Y por tanto está dotado del notable poder de establecer los hechos. Atestigua; es objetivo; garantiza la claridad y la pureza de los objetos. Su subjetividad es su objetividad.

Sin embargo sabemos que los descubrimientos y el aprendizaje no se hacen de estas maneras formales. No analizamos el poder que hay detrás de ellas porque las maneras formales de saber nos dan becas, dinero de los impuestos del Estado, y contratos del Departamento de Defensa que legitiman nuestro poder para producir en nuestros estudiantes los vestigios de conocimiento sin poner el descubierto las maneras informales en las que aprendemos. Por ejemplo, si no fuera por la intuición, las corazonadas, los sueños, las alucinaciones y la imaginación, Galileo no habría propuesto la idea de que la tierra no es el centro del universo (véase FEYERABEND, 1988), Darwin no habría concebido la evolución (véase MAZLISH, 1993, pág. 88), Babbage no habría inventado el motor diferencial (véase MORRISON y MORRISON, 1961, pág. 33) y Szolard no habría tenido la idea de aprovechar el poder atómico (véase RHODES, 1986). Como Paul FEYERABEND lo expresa, si confiáramos en el método científico o en las maneras formales de conocer para extender las fronteras del conocimiento, estaríamos todavía en la Edad de Piedra.

Esto no es proponer que el método científico es un mito total. No hay duda de que el método científico es una vía importante para ser rigurosos y disciplinados en lo que intentamos conocer. Sin embargo, como Andrew Ross (1996, pág. 3) proclama: "La ciencia no tiene el monopolio de la racionalidad". El descubrimiento o el aprendizaje de cualquier cosa es desordenado, borroso y gris, pero el método científico se ha convertido en una épica mítica tal que nos hemos convencido a nosotros mismos de que el buen saber es preciso, objetivo, desapasionado y que corresponde a una realidad trascendente. Como Stanley FISH (1989, página 376) ha señalado, hemos eliminado con éxito cualquier "rastro de la torpeza, la inseguridad" que hacen falta para aprender o entender algo, y luego vestimos "[nuestras teorías] con el vocabulario" de la ciencia y lo presentamos "en términos lo más formales y matemáticos posible". Pienso que en una universidad posformal necesitamos que nos consientan ser torpes e inseguros y trabajar en el desorden y en lo gris. Necesitamos que se nos permita seguir viajes de conocimiento y aprendizaje apasionados aun cuando podamos no saber a dónde nos dirigimos. Los estudiantes tienen que permitirse estas oportunidades también. Tenemos que alejarnos de lo que Gary RHODES y Sheila SLAUGHTER (1997, pág. 25) llaman la "educación superior del lado de la oferta" y acercarnos a la "investigación dirigida por la curiosidad".

Ron: Pienso que la psicología cognitiva intenta describir la manera en que pensamos e inventar métodos para colocar lo que sabemos en un orden sistémi-

© Ediciones Morata, S. L.

co. No podemos saber y evaluar cosas que son intuitivas. Galileo tenía una percepción de lo que era real, y trabajaba desde ese punto. Los constructivistas han intentado ocuparse de la noción de que la percepción es la realidad, de manera que, por tanto, se acepta que existen múltiples realidades en un momento dado cualquiera. Pienso que, para hablar sobre una universidad posformal, tenemos que comenzar con una conversación sobre percepción. ¿Cómo percibimos, y cómo perciben nuestros estudiantes? Por ejemplo, se dice a menudo que PIAGET es un modernista que interpretó lo científico o lo racional como un símbolo del pensamiento avanzado. Sin embargo, otras veces lo ven como un precursor del postmodernismo. Las percepciones de quién era PIAGET y lo que escribió moldean cómo lo interpretamos, pero gran parte de cuanto se le atribuye no es algo que él defendiera. PIAGET se convierte meramente en un conducto de nuestras percepciones e interpretaciones de lo que pensamos que PIAGET pensaba. Los constructivistas son conscientes de la importancia de estos actos de creación de significado (AIRASIAN y WALSH, 1997). Enfoques como la utilización de la zona de desarrollo próximo facilitan construcciones adecuadas, cogniciones compartidas socialmente y la transmisión social de conocimiento (BROWN, 1997; WERTSCH y TULVISTE, 1992). El proceso facilita la construcción de conocimiento de los individuos menos experimentados, de la misma manera que el padre cría al niño o el profesor guía al estudiante. Este proceso de "andamiaje" lo observó BRUNER en la década de 1960. Ahora hemos avanzado con personas como WITTROCK (1974, 1992), cuyas teorías del aprendizaje generativo ven el cerebro como un constructor de modelos que controla los procesos de generar significado y planes de acción que dan sentido a la experiencia y las realidades percibidas. Esto incorpora claramente la idea entera de construcción. Pienso que en el proceso de intentar alejarse de las nociones conductistas de aprendizaje, los psicólogos educativos han conseguido un camino mejor.

John: Otra cuestión que es importante para crear una universidad posformal es intentar repensar el saber y los procesos de escritura. En la actualidad estos procesos están anticuados y son probablemente el mejor reflejo de lo estrechamente que el positivismo y el cientifismo controlan todavía nuestras nociones de conocimiento. Por ejemplo, mira la mayoría de las revistas: todavía siguen con la idea de que el conocimiento se puede segmentar en partes y reducir a su forma más simple. Muchas publicaciones exigen todavía que presentemos nuestros "hallazgos" o "datos" en un formato problema-método-resultados-discusión-e-implicaciones. Este enfoque para la escritura se basa en la noción de que los "hechos" se pueden separar de la "opinión", y el individuo se puede separar de la obra que está creando. Sin embargo críticos literarios como Michael BÉRUBÉ (1995) y Bruce ROBBINS (1993), críticos culturales como John FISKE (1994) y bell hooks (1994) y retóricos como Donald MCCLOSKY (1994) y Herbert SIMONS (1990) demuestran claramente en sus trabajos que los "hechos" no se pueden separar de su interpretación. Durante años la *American Educational Research Journal* (AERJ) publicó sólo estudios cuantitativos y unas cuantas obras cualitativas que conocían claramente su lugar en la jerarquía del conocimiento. La obra de Margaret MARSHALL y Loren BARRITT (1990) *Choices Made, Worlds Created: The Rhetoric of AERJ* ("Elecciones hechas, mundos creados: la retórica de AER") cuestionó todo esto. Estas autoras comprendían las implicaciones del predominio del

© Ediciones Morata, S. L.

trabajo cuantitativo en la educación cuando escribieron: "Las revistas de investigación tienen mucho que ver con el establecimiento de lo que se considera lo bastante importante como para ser comentado... lo mismo que influir en cómo hablan de la educación los educadores profesionales" (pág. 590). Ellas sabían que si uno no presentaba sus ideas y perspectivas de una manera formal y desconectada, se arriesgaba a que lo rehuyeran, lo desanimaran o, como mínimo, lo apartaran a empujones a los rincones de las revistas, las conferencias y los departamentos de educación.

Por supuesto, esto está cambiando. La AERJ presenta ahora algunos artículos que se basan en enfoques cualitativos, aunque todavía no han publicado nada sobre postmodernismo u otros enfoques epistemológicamente radicales. Están apareciendo publicaciones más variadas o *funky* que invitan a enfoques no tradicionales para entender la educación. Sin embargo, no creo que la transformación de las revistas de educación sea tan importante como el que nos enfrentemos con la idea de que la escritura académica es un proceso basado en la difuminación de la línea entre el hecho y la ficción. Si aceptamos la difuminación de estas líneas imaginarias, veremos el poder de la ciencia-ficción, la música, las películas y otras formas de conocimiento previamente deslegitimadas. Nos daremos cuenta de que muy a menudo la ficción nos cuenta más sobre el proceso educativo que cualquier obra cuantitativa que trate de aislar sus "sujetos", replicar a las ciencias naturales y separar sus diferentes formas de conocimiento. Una universidad posformal tiene que estimular el desarrollo de formas no tradicionales de escritura. Para la obtención de un puesto de trabajo, deberíamos ser capaces de presentar una obra de ficción, abrir una exposición artística, crear un documental, escribir e interpretar una obra de teatro sobre educación que nosotros escribamos, o dar un recital de danza interpretativa como prueba de saber. A los estudiantes de doctorado en filosofía o en educación se les debería animar a hacer lo mismo. Esto fomentaría el cruce de los límites académicos mientras aprendemos los oficios de escritor, director de cine, artista y futurista para realzar nuestra propia enseñanza.

John: Vamos a pasar a la cuestión de las aulas posformales. Creo que está claro que las aulas posformales han existido durante décadas, de modo que su existencia no es contingente en modo alguno a la creación de una institución posformal. Institucionalmente, una cuestión es: ¿cómo empezamos a recompensar a un profesor o a una profesora que se embarca con sus estudiantes en la creación de un aula posformal cuando la institución basa sus evaluaciones para la obtención de un puesto de trabajo y la promoción en criterios formales que se pueden cuantificar? ¿Cómo fomentamos un aula posformal cuando la presión foucaultiana de auto-disciplina es tan intensa en las universidades y escuelas públicas?

Ron: Para mí, un aula posformal hace hincapié en actividades instructivas enraizadas en elevados estándares y calidad intelectual y en evaluaciones de logro auténticas, importantes y significativas (STERNBERG, 1992). Debe haber también una comprensión de la historia de la psicología educativa y de cómo hemos avanzado en nuestro pensamiento. Tienes un primer estadio que era la adquisición de respuestas, y esto es básicamente un comportamiento que dice que el

© Ediciones Morata, S. L.

aprendizaje es una acumulación de respuestas a ciertos estímulos. La manera en que esto cobra forma en el aula es que se supone que el profesor debe estar allí, provocar respuestas de los estudiantes y reforzar las respuestas correctas, lo que por supuesto facilita la repetición y la acumulación de conocimiento. Desde la perspectiva de la psicología educativa, éste ya no es un modelo aceptable, incluso aunque se siga considerando un modelo predominante de docencia en muchas escuelas. Los psicólogos educativos han dado dos pasos posteriores para desarrollar modelos de aprendizaje. En las décadas de 1950 y 1960, pasamos de los modelos conductistas a los de procesamiento de la información (SHUELL, 1986). La mente humana no se veía ya como construida según las leyes cartesiano-newtonianas sino como un ordenador. Hemos recorrido un largo camino desde este cambio también. Reconocemos que el ser humano continúa siendo único y diferente de los animales y las máquinas desde el punto de vista del procesamiento de la información. Los cognitivistas situados y los que abogan por la instrucción anclada reconocen que el estudiante no es una pizarra en blanco o una máquina que graba todo lo que el profesor juzga importante (*Cognition and Technology Group at Vandelbilt*, 1990). El estudiante es un constructor de conocimiento. Cambia, ignora información y la dimensión afectiva desempeña también un papel importante. El trasfondo o las experiencias culturales únicos del individuo desempeñan un papel clave en el procesamiento del conocimiento, que afecta a lo que se construye (NEWMANN, MARKS y GAMORAN, 1995; WITTROCK, 1979). Esto significa que la psicología educativa considera las características pertinentes del aprendiz importantes al moldear el aprendizaje, como el grupo étnico, la raza, el género y la religión. Por ejemplo, han examinado, lo que significa ser de raza blanca y de raza negra desde el punto de vista del procesamiento del conocimiento. El problema está en que toda buena teoría tarda veinticinco años en llegar al aula.

Sin embargo, hay todavía algunos asuntos que es necesario tratar. Por ejemplo, los profesores que se adhieren al modelo constructivista se enfrentan con la realidad de que el currículum escolar y el movimiento de los exámenes estatales en estados como Ohio se basan en un modelo conductista de adquisición del conocimiento. Por consiguiente, los profesores se ven obligados a menudo a enseñar de una manera que encaje con estas realidades, antes que con la manera en que ellos saben que los estudiantes aprenden. Éste es un tema político. Los profesores tienen que dirigir estas preocupaciones a los políticos, que trabajan todavía a partir de la noción de que la escolarización es solamente adquisición de conocimientos. Por ejemplo, un niño o una niña de una minoría que tenga que competir por un número limitado de plazas en una universidad o colegio universitario basado en cierto tipo de exámenes, como el ACT (*American College Test*) o el SAT (*Scholastic Aptitude Test*), será examinado realmente según su capacidad para correlacionar sus experiencias con los supuestos y las experiencias de los creadores del examen. Ahora bien, los padres de clase media y alta han reconocido desde hace años la importancia de tener a sus hijos en escuelas que valoren al hecho de conseguir los tipos de información y destrezas que se valoran en esas pruebas; a este tipo de exámenes los llamamos de "envite elevado", porque influyen en el resto de tu vida (STERNBERG, 1992). Por tanto, pienso que esos profesores están actuando correctamente al enseñar con vistas al examen. Pienso también que donde es más fácil que encuentres intentos innovadores de cambiar

© Ediciones Morata, S. L.

el modelo de aprendizaje, para que encaje en la manera en que los psicólogos educativos piensan que aprendemos, es en las escuelas urbanas de distrito con minorías (BROWN, 1997). Por lo que se refiere al aprendizaje, esto puede ser correcto, pero desde el punto de vista de acumular el capital cultural necesario para hacer bien los exámenes, no será ventajoso para esos estudiantes. En este sentido, un aula posformal o cualquier tipo de aula innovadora se puede convertir en una barrera para el éxito de un alumno; en una forma de reforzar el privilegio de ser de raza blanca, pues las escuelas urbanas llegan a ser en el campo de prueba para innovaciones basadas en los supuestos de los profesores universitarios y progresistas blancos. Pienso que, si las escuelas posformales van a prosperar, tendrá que haber un cambio de gran amplitud en el pensamiento de cómo los estudiantes aprenden, desde los políticos hasta las personas que elaboran los exámenes, desde las juntas escolares hasta los padres, y desde los profesores hasta los estudiantes. Las escuelas posformales tienen que superar el conjunto de creencias que existe a menudo en las reformas progresistas y conservadoras y que subvierte la educación de los niños. Debemos superar los modelos que ven al niño de color como inferior, indiferente o "en situación de riesgo". Tenemos que crear un aula donde comencemos a ver que los alumnos de zonas urbanas y áreas rurales, especialmente, son conscientes del hecho de que no reciben la misma educación que los estudiantes de los refugios suburbiales. En este tipo de entorno el niño o la niña urbano o rural devalúa la educación porque no ve que tenga relación alguna con los resultados futuros.

John: Esto es parecido al argumento que plantea Lisa DELPIT (1995). De acuerdo con DELPIT, los programas de alfabetización inventados para liberar y conectar de nuevo a los estudiantes con la escolaridad pueden terminar siendo un estorbo para la gente de color. Desde luego, soy consciente de estas posibilidades que planteas, pero un aula posformal trata de volver a conectar a los estudiantes y los profesores con el proceso de escolarización. En mi opinión, hay numerosas formas de hacer esta nueva conexión. Me gusta utilizar algo que no se ve por lo general como conocimiento académico, como el *rap* o la ciencia-ficción. Pienso que esto envía el mensaje de que el conocimiento está en todas partes y que, como estudiantes, ellos tienen capacidad para crear conocimiento. Además, creo que el *rap* y la ciencia-ficción son maneras posformales de conocer. Artistas de *rap* como los *Leaders of the New School* y escritoras feministas de ciencia-ficción como Octavia BUTLER, por ejemplo, deconstruyen las estructuras sociales actuales y ofrecen una visión para crear mundos alternativos (ROBERTS, 1993). Conectan lo lógico con lo emocional, y el autoconocimiento se convierte en un imperativo para conocer y aprender. Los *Leaders of the New School*, por ejemplo, hablan sobre las tonterías que se imparten como conocimientos en las escuelas, pero también hacen hincapié en la importancia de enseñarte a ti mismo. Animan a sus lectores y a sus oyentes a investigar su propio significado y a interpretar lo que ven, leen y experimentan.

En mis intentos por crear un aula posformal, la primavera pasada decidí que iba a hacer que mis estudiantes graduados y no graduados escribieran sus propias canciones de *rap* describiendo *1)* cómo ellos, actuales o futuros profesores, interpretaban el proceso de escolarización, y *2)* cómo pensaban que los estudiantes veían este proceso. Tuve críticas mixtas. Mientras que mis estudiantes

© Ediciones Morata, S. L.

graduados crearon unas cuantas letras maravillosas, los no graduados no quisieron escribir sus propias canciones. Los primeros se sorprendieron de lo desconectados que se sentían, de lo obvios que eran los problemas que causaban la desconexión y lo claramente que veían que los estudiantes, en su mayor parte, rechazaban la escuela. Un grupo se llamó a sí mismo *Naughty Teachers by Nature* y escribió esto:

Enseño a conectar

Dónde está el respeto
Te sientas ahí a dormir
Mientras otros piensan

(Estribillo)

Abajo con el OPT [*Ohio Proficiency Test* (Examen de Competencia de Ohio)]
Síí, me conoces
Hago mi propia receta

Cabeza parlante
Lo mismo podrías estar muerto
Notas de examen, lecturas aburridas
Cómo puedo aprender cuando nunca me toca

(Estribillo)

Los profesores se quejan
Los estudiantes se quejan
Por eso falto a tu mierda.

(Estribillo)

Echas pestes de tu clase
Deja de quejarte y mueve el culo
Hazles sentir que lo que enseñas es real

(Estribillo)

Es más fácil decirlo que hacerlo
No siempre va a ser divertido
Haz que los chicos se impliquen
Déjalos hablar
¡Déjalos elegir!

(Estribillo)

Houston BAKER (1991, pág. 204) preguntó a sus estudiantes graduados de la Universidad de Pennsylvania cuál era la poesía de la década de 1990, y "como un solo hombre o mujer [sus] alumnos respondieron '*rap*' o 'MTV'". Así que planteé la misma pregunta a mis estudiantes graduados y también dijeron *rap*. Como puedes ver, estos profesores sabían lo que causaba la desconexión (los exámenes) y lo que se necesitaba para conectar de nuevo con sus estudiantes (hacerlo real e implicarlos). También comenzaron a imaginar un currículum que demandara

© Ediciones Morata, S. L.

que los alumnos reivindicaran su voz y se implicaran. Su visión es muy parecida a las que William DOLL (1993) y Patrick SLATTERY (1995) comparten con nosotros. Mientras mis estudiantes creaban visiones de sus aulas, estaban construyendo también un aula universitaria que era posformal cuando exigían tener voz y se implicaban.

Les planteé la pregunta de BAKER a mis alumnos no graduados. Contestaron, "Oh, Dios, ¿es *rap*?" y algunos ni siquiera respondieron. Cuando les dije que quería que escribieran sus propias canciones de *rap*, protestaron. Les di una breve lección de historia del *rap*, poniendo énfasis todo el tiempo en que el *gangsta** es sólo un tipo de *rap*. Les puse canciones que conocían, como "*Gangsta Paradise*", de Coolio, y otras que no conocían, como "*Teacher's Don't Teach Us Nonsense*" de *Leaders of de New School*. No había matanzas de polis, ni violencia ni tacos. Pero no quisieron oírlas. Respondieron con sus propias experiencias, diciendo que no utilizarían el *rap* en el aula porque cuando escuchaban *rap* o *punk*, lo hacían sólo para molestar a sus padres o para ser de los que estaban a la moda. Veían el *rap* sólo a través de sus propias experiencias como rebeldes blancos de clase media que han pasado esa etapa en su vida, de modo que pensaban que sus futuros alumnos debían hacer lo mismo. Creo que cometían un error en el que caen muchas personas que privilegian la blancura. Como ellos cooptaron la música *rap* para resistirse a la cultura de sus padres, creían que éste era el motivo por el cual los artistas de *rap* creaban sus letras. Veían el *rap* como una forma de resistencia en un mundo dicotómico de dominación y subordinación. Sin embargo, Jonathan SCOTT (1995, pág. 170) nos recuerda que con el *rap* "está pasando algo interesante y complicado, y uno encontrará muy pocas respuestas mirando en categorías como 'de oposición' y 'contra-hegemónico'. El *hiphop* es hegemónico y se niega a que lo traten como una cultura minoritaria, como una cultura en desventaja y excluida". Estos estudiantes en sus aulas formales verán a sus alumnos igual que ven el *rap*, como de oposición, en situación de desventaja y excluido por elección. Su remedio será imponer más control y dispensar más conocimiento en las vasijas vacías llamadas estudiantes. Por otra parte, pienso que un aula posformal creará un aula similar al *rap*. Tendrá un ritmo no sincrónico que toque al ritmo de las culturas de aula, un sonido que es ruido para algunos pero aprendizaje al oído atento, un mensaje que es transformador para los que desean superar las imágenes de los medios y los estereotipos, una mezcla que es ecléctica y artística y una pedagogía que es un híbrido: mezclando y moldeando las experiencias y el conocimiento escolar para crear un estudiante que no es inocente, puro o completo, sino emergente y crítico.

Ron: Me preocupan también los obstáculos que experimentaremos en nuestros intentos de crear aulas posformales. Por ejemplo, ¿cuántas quejas de estudiantes y padres nos llevarán a que abandonemos lo que sabemos con respecto a cómo aprenden los alumnos y a regresar a un enfoque modernista en el que arrojemos hechos y esperemos que los estudiantes nos los regurgiten en un exa-

* Esta palabra es una trascripción de cómo suena en inglés la palabra *"gangster"*, es decir, pandillero o miembro de un *gang*, que muchas veces son también grupos de criminales violentos. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

men? Quiero ir más allá del enfoque modernista, pero los alumnos preguntan, "¿Cuál es mi calificación?" y "¿Esto puntúa?" Se han hecho numerosas investigaciones sobre las expectativas de los profesores, de los alumnos y de los padres y el efecto que esto tiene sobre los resultados de los estudiantes. Si las expectativas son diferentes entre los grupos, habrá conflicto. Si entras en esa situación de conflicto, las expectativas de los padres (que probablemente están basadas en la manera modernista en que se educaron la mayoría de ellos) te darán probablemente una mezcla para una queja. Pero la oportunidad aquí es que la universidad eduque e informe a los padres de la meta de la universidad: crear pensadores y no clones vocacionales. La universidad ha fracasado en este sentido. Parte del problema es que muchos funcionarios universitarios no están interesados en crear pensadores que puedan entrar en un mundo complejo y no lineal y obtener sus propias soluciones a los problemas únicos a los que se enfrenten. Quieren clones que les den réplica como alumnos o que sean valorados por jefes de la industria u otros hombres racionales que se perciben como dirigentes de la economía.

John: El desafío de un aula posformal es trabajar dentro de las restricciones que los supuestos modernistas nos ponen encima como elementos dados naturales e incuestionables. Que los estudiantes son clones cuya meta final es buscar la oportunidad para el empleo que desean es uno de esos supuestos modernistas. Hay otros que he mencionado antes, como un currículum predeterminado y la noción del conocimiento como un objeto fijo. Después de 13 a 20 años en un aula formal, modernista, los estudiantes y profesores aceptan —no importa lo degradante, aburrido y ofensivo que sea—, que estas restricciones son la manera en que las personas aprenden. Si alguien intenta adoptar un enfoque alternativo para el aprendizaje y la enseñanza, tiene que superar el mito de que la manera modernista es la verdadera. Como pensadores posformales, necesitamos demostrar a los estudiantes que hay alternativas que consiguen más mediante la autorreflexión, la participación de los alumnos y la autoorganización. En este sentido, encuentro el trabajo de bell hooks (1994) bastante útil. Esta autora nos recuerda que en las aulas posformales será necesario debatir con mayor profundidad los supuestos epistemológicos que dan una base segura al aula porque, a diferencia de lo que ocurre en una tradición pedagógica establecida, es necesario justificar el enfoque y, literalmente, la existencia de nosotros mismos. Pienso que, una vez que los supuestos epistemológicos se entienden, podemos empezar a introducir formas alternativas de conocimiento en sus propios términos y estándares. Es importante destacar el último punto. Muchas veces en las aulas introducimos formas alternativas de conocer para rechazarlas. Por ejemplo, existe todavía una creencia común en las universidades de que los enfoques cualitativos se pueden usar conforme a los mismos principios que los cuantitativos. Se supone que no es posible confiar en los enfoques cualitativos a menos que estén controlados por estándares "científicos". Es como cursar estudios sociales en el instituto, donde analizas el marxismo sólo para rechazarlo. Si vamos a adoptar formas alternativas de conocer, entonces tenemos que aceptar que los estándares formales no son válidos. Tenemos que inventar o crear estándares nuevos.

Pienso que esta cuestión es muy importante al ocuparnos de crear formas alternativas de evaluación en un aula posformal. Los exámenes formales, como los exámenes estandarizados y los estatales, no son válidos aquí. Esto quiere

© Ediciones Morata, S. L.

decir que tenemos que repensar drásticamente cómo los adultos llegamos a conocer lo que saben los niños y los adultos jóvenes. Una respuesta es decir que no podemos saberlo. Pienso que los modernistas, con sus escalas de grados, curvas normales y exámenes objetivos, conocen esto, pero no están dispuestos a romper esta ilusión porque les asusta lo que se crearía después que admitieran que no conocen realmente lo que saben nuestros estudiantes. No quiero proponer que este miedo a lo que venga después de abandonar las nociones del saber y los exámenes modernistas no deba tomarse en serio. Como cualquier sistema dinámico en un mundo postmoderno, un sistema escolar es capaz de autodestruirse en cualquier momento. Tenemos ya escuelas que se han autodestruido por narcisismo (la ambivalencia social hacia cuestiones sociales como el uso de drogas y el SIDA), individualismo acentuado (los vales) y —la forma más frecuente— modernismo (el modelo fabril). Pienso que los profesores y los administradores sienten que, si somos honestos con los estudiantes, con los padres y con nosotros mismos y admitimos que los exámenes no hacen más que revelar nuestra capacidad para realizarlos, entonces añadirán otra forma de autodestrucción de las escuelas públicas: la pérdida de legitimidad y de autoridad para definir lo que merece la pena conocer. Sin embargo, soy un optimista y creo que los sistemas dinámicos son capaces también de crecimiento ilimitado. Para destacar esta posibilidad, me gustan los ejemplos de física cuántica. Ésta tomó el principio de indeterminación de HEISENBERG (1958) para demostrar que, cuando examinamos un supuesto mundo objetivo, lo estamos examinando realmente a través del método que utilizamos y las preguntas que hacemos. En otras palabras, no podemos conocer el mundo "real". Esto es cierto también para el conocimiento escolar: no podemos conocer lo que los estudiantes saben realmente si no es mediante nuestros métodos y preguntas.

Una segunda respuesta, que me inclino más a adoptar, es crear formas alternativas de evaluación. Pienso que los estudiantes aprenden mejor aplicando lo que saben y aprenden a algo que experimentan cada día. Por ejemplo, doy un curso avanzado para estudiantes superiores y para su proyecto final tienen que demostrar por cualquier medio cómo interpretan las ideas que hemos analizado. Un estudiante demostró cómo se aplicaba la teoría del caos a la danza interpretativa. Mientras mostraba los movimientos de danza, nos explicaba cómo la teoría del caos funcionaba en su campo. Otro estudiante escribió e interpretó su propia canción que trataba el tema de a quién pertenece el conocimiento que debemos enseñar. Otros alumnos escribieron relatos cortos de ciencia-ficción para representar su visión del futuro (todos los relatos eran apocalípticos). Todos estos estudiantes me demostraron que entendían las cuestiones que habíamos analizado a lo largo de todo el semestre. Mientras danzaban, cantaban o escribían yo los evaluaba. Mi enfoque para la evaluación se deriva de la idea de DOLL (1993, págs. 172-173) referente a que deberíamos dejar de evaluar basándonos en una noción de déficit y empezar a trabajar sobre los puntos fuertes de los estudiantes. El medio que eligieron esos estudiantes representaba sus puntos fuertes, y explicando sus proyectos a la clase, construían sobre esos puntos fuertes y establecían conexiones con ideas y teorías que los extendían.

© Ediciones Morata, S. L.

Los futuros de la psicología posformal

Queremos terminar este capítulo con un análisis sobre posibles órdenes del día de investigación que la psicología posformal puede alimentar para desarrollar universidades y aulas posformales. Primero, pensamos que es pertinente una relación continuada entre la tecnología de la información y la psicología cognitiva. Los trabajos de Paul CHURCHLAND (1996), Howard GARDNER (1991) y Norbert WEINER (1954) son sólo unos cuantos ejemplos de lo fructíferas que son esas aventuras. Como CHURCHLAND señala, crear un ordenador de red neural que esté diseñado como el cerebro es casi una realidad. Hasta ahora, este trabajo es rudimentario, pero ¿cuánto falta para que haya un ordenador autogenerado que actúe como un cerebro y finalmente se convierta en un cerebro? GARDNER ha demostrado que los profesores del presente y del futuro tienen que estar inmersos en la tecnología de la información, no ahogados por ella, porque es una de las mejores maneras de alimentar el desarrollo de las múltiples potencialidades de todos los niños. La visión de WEINER es aplicable todavía a la tecnología de la información y a la psicología cognitiva. En la infancia de esta tecnología, WEINER fue quien intentó resolver el problema del acceso y las desigualdades que la falta de acceso causaría, no sólo en el desarrollo de los estudiantes sino también en la economía en el conjunto de la sociedad.

Pensamos que la psicología posformal tiene que conducir a partir de estos proyectos de investigación, pero no perderlos nunca de vista. Sentimos que la psicología posformal puede triunfar allí donde la psicología formal rehúsa ir a causa de sus supuestos epistemológicos sobre el aprendizaje y el conocimiento. La psicología posformal puede continuar el tema del aprendizaje y la tecnología de la información establecido por los psicólogos cognitivos y los neurofisiólogos explicando, por ejemplo, la metodología por la que aprenden los piratas informáticos. Muchos de ellos no tienen un adiestramiento formal, y la mayoría de las veces son quienes enseñan a los programadores de seguridad informática en las corporaciones multinacionales y las agencias gubernamentales el modo de descifrar códigos y reunir información. ¿Cómo aprenden, cómo son sus culturas y quién los enseña? Y más importante, ¿qué pueden enseñarnos los piratas informáticos sobre el aprendizaje y cómo podemos incorporar esas ideas al currículum escolar? Además, la psicología posformal puede moverse en los dominios de los dibujos animados de *cyborgs* de los sábados por la mañana, de las novelas de ciencia-ficción y de los videojuegos, y de cómo aprenden los niños a partir de estas fuentes de conocimiento. Ha habido algunos intentos de hacer esto, como los trabajos de Eugene PROVENZO (1991) y de Peter APPELBAUM (de próxima aparición), pero los supuestos epistemológicos que abarcan todo el aprendizaje construyen un paradigma de investigación que lleva a los psicólogos formales a ignorar estos dominios de construcción de conocimiento. Es decir, su elitismo les impide ver la animación, la ciencia-ficción y los videojuegos como una forma de aprendizaje y de pensamiento.

Por último, pensamos que la psicología posformal necesita de nuevo tomar ejemplo de la psicología cognitiva y de la tecnología de la información. Parte de la brillantez de personas como BRUNER, CHURCHLAND, GARDNER y WEINER radica en su capacidad para construir un equipo multidisciplinar que examine problemas similares desde ángulos diferentes. La psicología posformal debería llevar estos

© Ediciones Morata, S. L.

esfuerzos más lejos. En lugar de invitar sólo a universitarios de campos tradicionales de estudio, como la antropología, la inteligencia artificial, la informática y la filosofía, los psicólogos posformales deben invitar a teóricos culturales y literarios, sociólogos de la ciencia, feministas, multiculturalistas, afrocentristas y otros especialistas al debate sobre la escolarización y el pensamiento posformal. Además, la psicología posformal ha de invitar a que entren en la conversación a piratas informáticos, usuarios de monopatín, jugadores de videojuegos, creadores de dibujos animados y de cómics y escritores de ciencia-ficción y de novela romántica. Aunque éstos son sólo dos pasos iniciales, son necesarios para construir una infraestructura dentro del mundo académico y legitimar el pensamiento posformal como campo de conocimiento.

Bibliografía

AIRASIAN, P. W. y WALSH, M. E. (1997, Febrero). "Constructivist cautions". *Phi Delta Kappan*, Feb., págs. 444-449.

APPELBAUM, P. (e. p.). "Cyborg selves: Saturday morning magic and magical morality". En J. WEAVER y T. VICKORY (Eds.), *Popular culture, critical pedagogy: Reading, constructing, conneting*. Nueva York: Garland.

BAKER, H. (1991). "Hybridity, the rap race, and pedagogy for the 1990s". En C. PENLEY y A. Ross (Eds.), *Technoculture* (págs. 197-209). Minneapolis: University of Minnesota Press.

BÉRUBÉ, M. (1994). *Public access: Literary theory and American cultural studies*. Londres: Verso.

BROWN, A. L. (1997). "Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters". *American Psychologist, 52* (4), págs. 399-413.

CHURCHLAND, P. (1996). *The engine of reason, the seat of the soul: A philosophical journey into the brain*. Cambridge: MIT Press.

COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT. (1990, Agosto-Septiembre). "Anchored instruction and its relationship to situated cognition". *Educational Researcher*, págs. 2-9.

DELPIT, L. (1995). *Other People's children: Cultural conflict in the classroom*. Nueva York: The New Press.

DOLL, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Nueva York: Teachers' College Press.

FEYERABEND, P. (1988). *Against method*. Londres: Verso. (Trad. cast.: *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona. Ariel, 1989, 2.ª ed.)

FISH, S. (1989). *Doing what comes naturally*. Durham, NC: Duke University Press.

FISKE, J. (1993). *Power plays power works*. Londres: Verso.

GARDNER, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós, 1997, 3.ª edic.)

HARAWAY, D. (1997). *Modest_withness@second_millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse*. Nueva York: Routledge.

HEISENBERG, W. (1958). *Physics and philosophy*. Nueva York: Harper. (Trad. cast.: *Física y filosofía*. Buenos Aires. La Isla, 1959.)

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Nueva York: Routledge.

KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1993). "A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory". *Harvard Educational Review, 63* (3), páginas 296-320.

© Ediciones Morata, S. L.

MARSHALL, M. y BARRITT, L. (1990). "Choices made, worlds created: The rhetoric of AERJ". *American Educational Research Journal, 27* (4), págs. 589-609.

MAZLISH, B. (1993). *The fourth discontinuity: The co-evolution of humans andmachines.* New Haven: Yale University Press. (Trad. cast.: *La cuarta discontinuidad. La coevolución de hombre y máquinas.* Madrid. Alianza, 1995.)

MCCLOSKY, D. (1994). *Knowledge and persuasion in economics.* Nueva York: Cambridge University Press.

MORRISON, P. y MORRISON, E. (Eds.) (1961). *Charles Babbage and his calculating engines.* Nueva York: Dover.

NEWMANN, F. M., MARKS, H. M. y GAMORAN, A. (1995). "Authentic pedagogy: Standards that boost student performance". Issue Report No. 8, Center on Organization and Restructuring of Schools. Wisconsin Center for Educational Research. University of Wisconsin, Madison.

PROVENZO, E. (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo.* Cambridge: Harvard University Press.

RHOADES, G. y SLAUGHTER, S. (1997). "Academic capitalism, managed professionals, and supply-side higher education". *Social Text, 15* (2), págs. 9-38.

RHODES, R. (1986). *The making of the atomic bomb.* Nueva York: Touchstone.

ROBBINS, B. (1993). *Secular vocations: Intellectuals, professionalism, culture.* Londres: Versd.

ROBERTS, R. (1993). *A new species: Gender and science in science fiction.* Urbana: University of Illinois Press.

ROSS, A. (Ed.). (1996). *Science wars.* Durham, NC: Duke University Press.

SHUELL, T. J. (1986). "Cognitive conceptions of learning". *Review of Educational Research, 56* (4), págs. 411-436.

SCOTT, J. (1995). "Critical aesthetics on the down low". *The Minnesota Review, 43-44,* págs. 164-171.

SIMONS, H. (1990). *The Rhetorical Turn.* Chicago: Chicago.

SLATTERY, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era.* Nueva York: Garland.

STERNBERG, R. J. (1992). "Ability tests, measurements and markets". *Journal of Educational Psychology, 84* (2), págs 134-140.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Trad. M. COLE, V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER, y E. SOUBERMAN. (Eds.). Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica, 1995, 3.ª ed.)

WEINER, N. (1954). *The human use of human beings: Cybernetics and society.* Nueva York. Doubleday.

WERTSCH, J. V. y TULVISTE, P. (1992). "L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology". *Developmental Psychology, 28* (4), págs. 548-557.

WITTROCK, M. C. (1974). "Learning as a generative process". *Educational Psychologist, 11,* págs. 87-95.

— (1979, Febrero). "The cognitive movement in instruction". *Educational Researcher,* páginas 5-11.

— (1992). "Generative learning processes of the brain". *Educational Psychologist, 27* (4), páginas 531-541.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XII

Política, inteligencia y el aula: La enseñanza posformal

Por Joe L. KINCHELOE y Shirley R. STEINBERG

El poder de la psicología es tranquilizador. La psicología educativa de la corriente principal ha desempeñado un papel importante moldeando la práctica educativa desde principios del siglo XX. El discurso de la psicología educativa modernista proporciona el retrato de la realidad en el que se basa la enseñanza. Los posformalistas rastrean los efectos de este cuadro cuando exponen la racionalidad técnica que está detrás de la ingeniería de la enseñanza. Esta racionalidad se ocupa de localizar el mejor método de enseñanza a partir del análisis estadístico de las puntuaciones de los tests estandarizados. El "sentido común" sobre la enseñanza que emerge de esta forma de racionalidad distorsiona la práctica educativa, pues no pone en entredicho qué miden exactamente los análisis estadísticos y su relación con las metas de la educación en una sociedad democrática. Como John WEAVER y Ronald MCCLENDON mantienen en su capítulo, los profesores experimentan una gran presión para enseñar de acuerdo con los supuestos psicológicos de los tests bajo mandato estatal, con independencia de su propia comprensión profesional del propósito educativo y el proceso de aprendizaje. Suponiendo que la escuela se ocupa sobre todo de la adquisición de datos, la psicología educativa dominante y la burocracia de los tests intentan forzar al profesorado a desempeñar roles específicos descualificados.

El profesor descualificado que surge en este contexto, según exponen en su capítulo Ann WATTS PAILLIOTET y Thomas CALLISTER, es un identificador de los problemas técnicos relacionados con la eficiencia temporal, administrativa y del aprendizaje. De esta manera, los profesores miden la capacidad de los estudiantes para memorizar asociaciones verbales unidimensionales desprovistas de conexiones con el mundo vivido. Las aulas creadas en este contexto son como la que Mark PRUYN observó en su investigación: lugares aburridos marcados por el trabajo penoso y la repetición, donde estudiantes aislados trabajan en lecciones carentes de alegría y significado, dolorosamente vinculadas a su nivel evolutivo. Éstas son las aulas formales producidas psicológicamente que demanda el pensamiento formal miope tan inadecuado para una democracia progresista. Como PRUYN advierte, los estudiantes de medios marginados en estas aulas formales

© Ediciones Morata, S. L.

llegan rápidamente a verse a sí mismos como alumnos incompetentes, culpando así de su fracaso a sus bajas capacidades cognitivas. El trabajo ideológico de la psicología educativa mantiene el estado de cosas no democrático validando al privilegiado e invalidando el conocimiento y los talentos de los subyugados. Estos estudiantes llegan a aceptar y personificar la clasificación que hace de ellos la psicología dominante en diferentes agrupaciones de capacidad y vocacionales.

En este contexto, la afirmación de Gaile CANNELLA de que la psicología educativa modernista ayuda a situar la enseñanza y la educación de los profesores *como tecnologías de regulación se vuelve visible para muchos espectadores.* Cuando produce "verdades" sobre los niños y su proceso universal de desarrollo, la psicología educativa dominante construye una forma "natural" de pensar por la cual se evalúan todas las demás formas de pensamiento. Así, los profesores se esfuerzan por suprimir los modos de razonamiento que podrían interferir el razonamiento natural. Las formas de pensamiento del estudiante (y el profesor) que caen fuera de los límites del desarrollo natural reciben un áspero juicio en esta psicología de la verdad única y la enseñanza que ella pone bajo mandato. Aunque puede estar envuelta en un lenguaje humanista de centramiento en el niño, esta educación reguladora supone un defecto siempre que los niños mantienen valores y manifiestan un comportamiento contrario a una norma de clase media blanca. El hogar culturalmente diferente (por otro nombre, no blanco, no de clase media) no se respeta como un lugar apropiado de aprendizaje. En este contexto psicológico, se promueve una ética individualista que ciega a los profesores a los supuestos culturales que dirigen su enseñanza.

Así, el posformalismo procura comprender tanto la naturaleza de los supuestos culturales y teoréticos de la psicología educativa dominante como las diversas maneras en que el discurso afecta al dominio político y la práctica de enseñanza. Por lo que se refiere a la comprensión de la tendencia liberal de la psicología a abstraer a los estudiantes de sus comunidades, el posformalismo aprende que la evaluación que hace la disciplina de la inteligencia de los estudiantes está determinada por su fijación a tipos específicos de comunidades. En efecto, los alumnos no aportan simplemente algunos rasgos de sus comunidades a la escuela: traen su identidad. Pepi LEISTYNA pone de relieve este punto en su capítulo, sosteniendo que los educadores críticos tienen que resaltar la naturaleza social de la mente. Nuestra manera de pensar y sentir no se puede separar de nuestras experiencias en nuestros grupos sociales. LEISTYNA concluye que, cuando la psicología educativa dominante cae en esta trampa, crea un vacío de personalidad. Los posformalistas entienden que el camino para sortear esto implica una psicología situada históricamente basada en la hermenéutica que estudie a los estudiantes y su rendimiento desde diversas perspectivas (USHER y EDWARDS, 1994; POSTMAN, 1995; DEWEY, 1933; TOMLINSON, 1988; WALKERDINE, 1988; BURMAN, 1994; INGLEBY, 1995; SAMPSON, 1995; CUSHMAN, 1995).

En este estado psicologizado, abstraído y descontextualizado, las escuelas hacen poco para mejorar o democratizar la inteligencia. Dar datos fragmentados a estudiantes, cuyo medio no se comprende, consigue poco. Esto no quiere decir que los posformalistas se opongan a proporcionar información a los estudiantes; demasiado a menudo la preocupación crítica por ofrecer a los alumnos datos

© Ediciones Morata, S. L.

fragmentados se interpreta erróneamente como un argumento contra el contenido. Los posformalistas entienden que la enseñanza de pensamiento sofisticado es imposible fuera de un cuerpo de información en el que pensar. La relación entre información y pensamiento es compleja, y los profesores y psicólogos deben explorarla con gran cuidado. Aunque el conocimiento de contenido es necesario para los órdenes superiores de pensamiento, no se deduce necesariamente de ellos que los individuos que poseen cantidades masivas de información en un dominio particular piensan mejor que quienes no las poseen. Como DEWEY (1933) sostuvo hace décadas, la información se convierte en conocimiento sólo cuando se comprende, lo que significa que los diversos fragmentos de información se comprenden en los aspectos en que se relacionan entre sí.

Los posformalistas añadirían que en el proceso de reflexión sobre las relaciones *internas* de la información, se prestaría atención también a sus relaciones *externas*. Estas relaciones externas implicarían la conexión de la información con la vida del aprendiz, el bien de la comunidad y la comprensión de otros cuerpos de conocimiento. La psicología educativa dominante a menudo no aprecia la diferencia entre la adquisición de información y el logro de comprensión. La enseñanza posformal compromete a los estudiantes en la comprensión reflexiva al mismo tiempo que ellos obtienen información. Los que piensan posformalmente realizan una forma de determinación de prioridades cognitivas cuando se enfrentan a los datos, priorizando, filtrando, relacionando, descartando y esquematizando. Comprendiendo este proceso, los profesores posformales obtienen nuevas ideas de los métodos para ocuparse de materias muy diversas (HORTON y FREIRE, 1990; PERKINS, 1995).

Enseñanza basada en una noción reconceptualizada de la inteligencia

Enseñar a las personas a pensar críticamente no es nada simple; no hay un conjunto de pasos sencillos que se pueda perfilar en algún taller dirigido por un experto en psicología educativa que cobre 12.000 dólares diarios. Ann WATTS PAILLIOTET y Thomas CALLISTER hacen hincapié en esta realidad en su exploración de los problemas que los educadores encuentran en este contexto, incluido el malestar de los estudiantes, la dificultad conceptual, la dinámica de poder implicada en el proceso y el temor que muchas partes expresan relacionado con las expectativas sin precedentes que este esfuerzo demanda. En efecto, demasiadas publicaciones sobre el pensamiento crítico defienden el desarrollo de la cognición de orden superior sin una comprensión suficiente de la dificultad del proceso de enseñanza requerido para el éxito. La definición posformal del pensamiento de orden superior es inseparable de lo que se podría denominar sabiduría: las capacidades cognitivas que llevan a una calidad más alta de vida y a un mundo más justo y equitativo. Estas dinámicas político-cognitivas se pueden estudiar y cultivar conscientemente sin importar la disciplina que se enseñe.

Así, los profesores posformales poseen una metaconciencia de la dinámica psicológica perfilada a lo largo de este libro. Esta conciencia les permite vigilar constantemente las dinámicas cognitiva, cultural, afectiva, discursiva y política que operan en su aula y cómo afectan a los estudiantes en un momento particu-

© Ediciones Morata, S. L.

lar cualquiera. Los profesores se preguntan a sí mismos si los estudiantes están implicados en procesos posformales en sus actividades de aprendizaje. ¿Obedece a líneas culturales la distinción entre los que están implicados de esta manera y los que no? ¿Se basa la facilidad de los estudiantes, o la falta de ella, con las destrezas que se enseñan en dinámicas cognitivas o disposicionales (afectivas)? ¿Cómo podría la familiaridad de los estudiantes con el discurso de la cultura de la escuela moldear sus respuestas a las actividades del aula? ¿Cuáles son las implicaciones políticas (ideológicas) del material que se investiga? ¿Refleja el rendimiento de los estudiantes las relaciones de poder en la sociedad existente? ¿Cómo se puede redisponer el aula y sus actividades para perturbar la reproducción de las relaciones de poder existentes en maneras democráticas y justas? Esta metaconciencia posformal y las preguntas que emergen de ella cambian la manera en que los profesores se acercan a su aula. Los docentes que han estudiado estos análisis político-cognitivos no pueden pasar un conjunto de información no examinada para la memorización por un grupo de estudiantes cuyos trasfondos cultural y de aula son irrelevantes.

Conectar a los estudiantes con la realidad de su existencia

A medida que los estudiantes se convierten en aprendices posformales activos, los profesores críticos los llevan más allá del intento de la escuela de ajustarlos a los esquemas sociales existentes y los enfoques convencionales para la vida vocacional. En cambio, los profesores ayudan a los estudiantes a explorar cuerpos de conocimiento y desarrollar destrezas de pensamiento que les pongan en contacto con la realidad de su existencia. "¿Qué haré con la vida que poseo?", "¿Cuáles son las realidades a las que debo hacer frente como resultado de mi 'ser'?", "¿Cuál es la naturaleza de esta existencia?" son preguntas a las que los estudiantes posformales deben hacer frente en el contexto de diversas materias y discursos disciplinares. Tanto Aostre JOHNSON como Paul STEIN extienden estas preguntas ontológicas en sus exploraciones de las definiciones estrechas de la posibilidad humana encontradas en el discurso de la psicología educativa dominante. Cuestionar esta limitada posibilidad ontológica ofrecida por la cultura en general y por la imaginación disciplinar de la psicología educativa, como PAILLIOTET y CALLISTER señalan, no hace necesariamente popular a un profesor con los estudiantes. Este proceso implica que los profesores enfrenten a los estudiantes con la manera en que los han construido socialmente, una comprensión que limita la autodeterminación y la acción. Pocos lo pasan bien oyendo hablar sobre las maneras en que fuerzas invisibles fuera del control individual los han moldeado. Así, el conflicto es inevitable.

Enseñar un currículum posformal sobre las maneras en que nuestra conciencia está construida y la posibilidad que se deduce de esta comprensión es una tarea educativa delicada. Cuando los estudiantes exploran las fuerzas que han moldeado su identidad y sus sistemas de creencias, el proceso de repensar su identidad puede ser a veces poco firme, emocional y discutible. Los profesores deben estar dispuestos a explorar la construcción de su propia consciencia, abriéndose ellos mismos a la misma vulnerabilidad personal que piden a sus estudiantes. Como PAILLIOTET y CALLISTER nos advierten, esto se puede lograr sólo

© Ediciones Morata, S. L.

cuando un profesor ha creado un ambiente de aula seguro y que proporciona apoyo. A medida que los estudiantes exploran la génesis de su visión del mundo y su autoconcepto, llegan a aprender (en palabras de Suzanne GALLAGHER) que están más "inscritos" por la disciplina de la psicología que simplemente "descritos". Estos estudiantes, postula GALLAGHER, llegan a darse cuenta de que su propia "conducta inadecuada" en la escuela, así como la de los escolares que pueden encontrar en el futuro, se puede interpretar como una búsqueda política de autodirección y acción.

En efecto, posformalistas como Lana KRIEVIS y Karen ANIJAR sostienen que este análisis crítico de la construcción de la conciencia —en particular el papel de la psicología educativa dominante en el proceso— puede poner al descubierto las formas en que el sistema de clasificación reduccionista de la disciplina ha victimizado a los estudiantes. En este contexto, los individuos sanos e inteligentes se descubren etiquetados de deficientes e incluso desviados. ¿Deberíamos sorprendernos cuando los estudiantes dan salida a sus frustraciones y resentimientos con respecto a este degradante procedimiento de clasificación? Cuando los profesores posformales actúan de acuerdo con su apreciación de la dinámica sociopolítica y psicológica en acción en este proceso, consuelan a los estudiantes y los comprometen en experiencias de aprendizaje significativo. Este proceso pedagógico tiene lugar en todos los niveles educativos, desde la escuela elemental hasta la universidad. A juzgar por la descripción de Pepi LEISTYNA de sus clases de psicología educativa para graduados, es posible que este análisis de la etimología de la conciencia y los sistemas de creencias no sea menos importante en el nivel de escuela para graduados.

Operando sobre su manera de entender la crítica de la psicología educativa dominante y de comprender el posformalismo y las tradiciones en las que se basa, los profesores críticos ayudan a los estudiantes a explorar su relación con su ambiente social, cultural, político, económico y educativo. Esta empresa no es simplemente, en palabras de la crítica conservadora, un intento de "hacer que los estudiantes se sientan bien a expensas de educarse". Por el contrario, es un proceso educativo analítico complejo fundamentado en el contenido, discursivamente basado en el conocimiento práctico, que requiere una comprensión profunda de una amplia variedad de sistemas de conocimiento, las destrezas para criticarlos y la facilidad cognitiva para desarrollar nuevas comprensiones que sustituyan a constructos académicos inadecuados. Si el desarrollo de estos procesos cognitivos no es una manifestación de una educación rigurosa, entonces estamos confusos sobre la naturaleza del rigor. En esta situación de aprendizaje posformal, los estudiantes analizan la manera en que sus recuerdos y sus amnesias se construyen socialmente, y la relación de esta dinámica psicológica con las estructuras de poder y autoridad. En este contexto, los profesores posformales conectan el dominio de lo psicológico con lo político en el proceso de sacar a la luz cuestiones de privilegio en torno a las estructuras de la raza (la blancura), la clase (elitismo) y el género (el patriarcado). De esta manera, los estudiantes obtienen profundas comprensiones no sólo de la naturaleza de su existencia sino también de cómo podrían necesitar repensar su existencia y sus metas como seres humanos (FARBER, 1989; MARTIN-BARO, 1994; SHOTTER, 1993).

© Ediciones Morata, S. L.

Más allá del pensamiento formal: Conectar la escolarización con la incertidumbre de la experiencia cotidiana

La utilidad, sea política o de otro tipo, de la escolarización basada en una psicología educativa dominante se debilita por su desconexión con la vida cotidiana del estudiante. Así, la escolarización se vuelve tecnocrática y racionalista, hasta el punto de que se aparta del mundo material y cotidiano y la experiencia de los estudiantes. Por ejemplo, cuando un alumno se enfrenta a una pedagogía dirigida por los exámenes que se centra en el aprendizaje de la organización formal del gobierno en los Estados Unidos, puede extraer de su memoria que las tres ramas del gobierno incluyen el poder legislativo, el judicial y el ejecutivo. Sin embargo, no se estudian las formas en que operan estas ramas en la complejidad de la vida cotidiana, debilitando así todo uso cívico de esta información en la vida política del estudiante. Para los posformalistas no es evidente cómo el conocimiento aprendido de esta manera podría ser valioso para el estudiante. La información es inerte, está desprovista de conexiones con el mundo político vivido. John WEAVER y Ronald MCCLENDON son conscientes de esta dinámica cuando describen el viaje al yermo de la incertidumbre que implica el abrazo de la complejidad de la vida cotidiana. En este terreno nuevo y ambiguo, los profesores no pueden acceder ya a la autoridad de la certidumbre y la infalibilidad que la psicología modernista y la pedagogía de la facticidad que apoya les concede.

Una psicología educativa posformal anima a los profesores a asumir el riesgo, a dar el salto emancipador. Induce a los docentes a proporcionar información y estimular a los estudiantes en la producción de información en relación con su uso. Esta relación entre conocimiento y uso nos ayuda a comprender por qué los individuos con una amplia educación formal a menudo no pueden pensar fuera de un marco particular o resolver problemas con los que se enfrentan. Estos individuos no han obtenido acceso a cuerpos de conocimiento en relación con la vida cotidiana en general o su vida en particular; su conocimiento se ha acumulado en aislamiento conceptual. Aquí es donde podemos ver tan claramente la necesidad de la enseñanza que no teme tratar la materia de las disciplinas académicas de una manera contextualizada y crítica. Esta enseñanza es crítica en el sentido de que se dirige a la dinámica de poder de la producción de la materia y los aspectos democráticos de su uso. Desde la época de John DEWEY hasta el presente, los que han desafiado las doctrinas anticuadas de la sabiduría psicológica cognitiva y educativa dominante han sido acusados de desatender la materia. Tanto DEWEY (1933) como Paulo FREIRE (1998) dijeron muy claro que los profesores progresistas necesitaban "saber algo" y enfrentar a sus estudiantes con el conocimiento. Los profesores posformales se sienten cómodos con la noción de que los estudiantes deberían salir de sus clases con una comprensión multidimensional y adaptable de diversos cuerpos de conocimiento que se pueden desplegar en beneficio personal y social cuando se necesite. FREIRE nos comentaba antes de su muerte que los "freireanos" que no estaban preocupados por obtener e impartir conocimiento no estaban comprendiendo su filosofía educativa. Por supuesto, la posesión de este conocimiento sin la exploración de los propósitos en cuya consecución podrían utilizarse es también una traición del espíritu del

© Ediciones Morata, S. L.

freireanismo (y del deweysmo también). Cuando los posformalistas estudian la materia centrándose en su producción y su uso, pretenden que el análisis y la enseñanza de la información fuera de este enfoque pueden ser equívocos y además superfluos socialmente.

Sin el cuestionamiento epistemológico que acompaña a lo que los posformalistas llamarían "el estudio de la producción de conocimiento", los profesores y los estudiantes caen víctimas de un empirismo ingenuo. Esta ingenuidad cognitiva tiene una capacidad mínima para dar sentido a la materia bruta. Se presta poca atención al proceso por el cual interpretamos el significado de la información o qué inferencias podríamos derivar de su presencia en nuestra vida. Éstas son las limitaciones de la visión cartesiano-newtoniana del conocimiento y los procesos cognitivos que emergen dentro de esta receta epistemológica modernista. Estos procesos cognitivos confunden a menudo la correlación y la causa, la creencia de que sólo porque un acontecimiento sigue a otro, está causado por lo que ha ocurrido antes. En este contexto, una psicología posformal reclama categoría como psicología hermenéutica que se centra en los vericuetos del proceso interpretativo siempre que involucra la materia o la producción y diseminación del conocimiento. Los ciudadanos democráticos que trabajan acertadamente por la justicia social deben ser capaces de dar este salto cognitivo al posformalismo y hacia las comprensiones que éste permite alcanzar en la política del conocimiento.

Bibliografía

BURMAN, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid. Visor, 1998.)

CUSHMAN, P. (1995). "Ideology obscured: Political uses of the self in Daniel Stern's infant". En N. GOLDBERGER y J. VEROFF (Eds.), *the culture and psychology reader*. Nueva York: New York University Press.

DEWEY, J. (1933). *How we think*. Lexinton, MA: Heath. (Trad. cast.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós, 1989.)

FARBER, K. (1989). *The use of psychological foundations to inform teaching for critical reflectivity*. Trabajo presentado en la American Educational Research Association, Chicago.

FREIRE, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview. (Trad. cast.: *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid. Siglo XXI, 1994.)

HORTON, J. y FREIRE, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. B. BELL, J. GAVENTA y J. PETERS. (Ed.). Filadelfia: Temple University Press.

INGLEBY, D. (1995). "Problems in the study of the interplay between science and culture". En N. GOLDBERGER y J. VEROFF (Eds.), *The culture and psychology reader*. Nueva York: New York University Press.

MARTIN-BARO, I. (1994). *Writings for a liberation psychology*. A. ARON y S. CORNE (Eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Psicología de la liberación*. Madrid. Trotta, 1998.)

PERKINS, D. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. Nueva York: Free Press.

© Ediciones Morata, S. L.

POSTMAN, N. (1995). *The end of education: Redefining the value of school.* Nueva York: Alfred A. Knopf. (Trad. cast.: *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela.* Barcelona. Octaedro, 1999.)

SAMPSON, E. (1995). "The challenge of social change for psychology: Globalization and psychology's theory of the person". En N. GOLDBERGER y J. VEROFF (Eds.), *The culture and psychology reader.* Nueva York: New York University Press.

SHOTTER, J. (1993). *Cultural politics of everyday life.* Toronto: University of Toronto Press.

TOMLINSON, S. (1988). "Why Jonny can't read: Critical theory and special education". *European Journal of Special Needs Education, 3* (1), págs. 45-58.

USHER, R. y EDWARDS, R. (1994). *Postmodernism and education.* Nueva York: Routledge.

WALKERDINE, V. (1988). *The mastery of reason: Cognitive development and the production of rationality.* Nueva York: Routledge.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XIII

Investigación posformal: Un diálogo sobre la inteligencia

Por Leila E. VILLAVERDE y William F. PINAR

Joe KINCHELOE ha mantenido que su trabajo de repensar la inteligencia ha estado siempre en deuda con la teoría del currículum de Bill PINAR. En este contexto, yo (Leila VILLAVERDE) participé en una conversación con PINAR pidiéndole que respondiera a temas particulares de este libro: democratizar la inteligencia, politizar la cognición y el posformalismo. Las conexiones entre el *currere* de PINAR y el pensamiento posformal de KINCHELOE y STEINBERG y la redefinición consiguiente de la inteligencia y la experiencia son temas centrales para los estudiantes de las formas críticas de cognición. A continuación transcribo dos de las preguntas que planteé a PINAR sobre estas dinámicas:

> ¿Cómo ves que el posformalismo pone en duda o promueve la necesidad de voz en *currere* al ocuparse del pasado, el presente y el futuro; la raza, la clase y el género, y el lugar y el poder?
>
> ¿Qué sucede en el espacio para la reflexión sobre la metaconciencia, el conocimiento y la experiencia de ésta que *currere* proporciona y que nuestro desafío a una única psicología educativa requiere?

Currere es "represivo-progresivo-analítico-sintético. Por tanto, es de naturaleza temporal y conceptual, y pretende el cultivo de un punto de vista evolutivo que hace alusión a lo transtemporal y transconceptual" (PINAR, 1994, pág. 19). KINCHELOE (1998) explica:

> En su intento de analizar la experiencia educativa, PINAR enlazó su comprensión de la fenomenología con el psicoanálisis y la estética para producir una forma analítica única. *Currere*, la raíz latina de la palabra "*currículum*", se refiere a la investigación de la naturaleza de la experiencia individual del público.
>
> (Pág. 129.)

Currere es una opción a los modos lineales tradicionales de investigación. Involucra plenamente la construcción de la memoria y los efectos del tiempo, el

© Ediciones Morata, S. L.

lugar y el apego psicológico sobre la memoria, creando una metaconciencia y un análisis del yo. Este método entrelaza el pasado, el presente y el futuro para desarrollar con más claridad los detalles biográficos que han construido y continúan construyendo la conciencia, la subjetividad y la identidad propia. *Currere* es crucial cuando examinamos las maneras y circunstancias en que nuestro conocimiento se produjo y validó.

Veo *currere* como realidad, lo que quiere decir que verdaderamente va más allá de la reflexión, dada una perspectiva posformal. Nos da los fundamentos en una existencia teorizadora en que contextualizamos continuamente nuestras percepciones, interiorizaciones, imaginaciones y momentos sintetizadores, entendiendo la producción de conocimiento con un sistema crítico de significado. *Currere* es central para la construcción del conocimiento cuando comenzamos a comprender cómo la escolarización desde la perspectiva de un profesor o un estudiante cruza su experiencia de ella. *Currere* requiere el cambio de paradigma propuesto por el posformalismo (KINCHELOE, 1993; KINCHELOE y STEINBERG, 1993) para cambiar, extender, democratizar y repensar la inteligencia.

Los estudiantes necesitan más experiencia en la comprensión y la lucha con los modos de ser y actuar en el mundo, la exploración de otras maneras de conocer en que "una revolución cognitiva iniciada por la posformalidad moldea de nuevo la escuela en una manera en que la vida y su conexión multidimensional reside en el centro del currículum" (KINCHELOE y STEINBERG, 1993, pág. 310). Los profesores tienen que aceptar el proceso de ser cambiados y cambiar, de ser analizados y analizar, de ser construidos y construir, de aprender y enseñar, de desincrustar y conectar (KINCHELOE, 1998, pág. 134). En este libro hemos proporcionado nuevas formas de análisis, investigación, producción de conocimiento y construcción de la conciencia en que las nociones de conocimientos y paradigmas validados se amplían y redefinen, democratizando por tanto la inteligencia y ofreciendo maneras nuevas y diferentes de aprender, enseñar, luchar y relacionar.

PINAR se dirigió a mis preguntas y comentarios más allá de mis expectativas. Explicó cómo *currere* y el pensamiento posformal se combinan para crear una democratización autobiográfica de la inteligencia por medio de su último trabajo. Lo que sigue es su respuesta; concluiré este capítulo con un intento adicional de desenmarañar y conectar explícitamente los temas de este libro con su ambicioso proyecto.

Notas sobre democratizar la inteligencia... dentro

> El género y la raza se combinan en una crisis.
>
> (OATES, 1996, pág. 84.)

> El sujeto que habla es también el sujeto sobre el que habla.
>
> (FOUCAULT, 1987, pág. 10.)

Una democratización autobiográfica de la inteligencia no se produce únicamente dentro de instituciones como la escuela o dentro de disciplinas como la educación y la psicología. Se produce dentro del sujeto humano. Hay una política

© Ediciones Morata, S. L.

de la razón dentro del yo en la que los sitios de identificación y desidentificación, los modos de experiencia y las formas de comprensión y comprensión inadecuada se deben entender reflexivamente. Para comprender el currículum como *currere*, el sentido de la carrera nos lleva hacia los estudios culturales, para provocar el recuerdo de cosas pasadas y brutalidades presentes. ¿Cómo? Ofrezco una breve descripción de mi proyecto actual como ejemplo.

Como hombre feminista, tengo claro que debo enfrentarme a mi propia virilidad, entendida por supuesto de manera no esencialista, sino histórica, social, racialmente, desde el punto de vista de la clase y la cultura. El problema principal del siglo xx puede haber sido —puede seguir siendo— la línea de color, pero esta línea no permanece dentro de sí misma, por sí misma, dividiendo lo que en otro caso sería un monolito: la humanidad. La línea del color atraviesa otros planes, habita otros problemas, especialmente los educativos. La raza y el género se cruzan y, como observó GATES (1996), se combinan. La crisis racial tiene género y la crisis de género está racializada. Dentro de estas intersecciones de la raza y la homosexualidad deseo trabajar autobiográficamente para percibir la vida de cuatro hombres y el momento histórico que habitaron. En particular, deseo perfilar las sombras que arrojan sobre mí y sobre nosotros, los hombres europeo-americanos. Al hacerlo, sueño con cuerpos de conocimiento que podrían ayudar a reconfigurar las prácticas vividas de una constitución del yo del varón, reformulando al hacerlo el yo y el otro: una autobiografía de la alteridad. El currículum entendido como *currere* es una forma de psicoanálisis social, una conversación complicada conmigo mismo y otros, cuyo objetivo es el movimiento: autobiográfico, político, cultural. Empleo el método de *currere* buscando una salida del callejón sin salida que son los Estados Unidos de *fin-de-siècle*, el callejón sin salida en esta vida individual que comparte con otros el dilema de ser un norteamericano, un hombre norteamericano, un hombre blanco norteamericano; en mi caso, un hombre blanco norteamericano que es homosexual.

Está claro que la autobiografía no trata sólo de uno mismo, sino también del otro. En expresión de Leigh GILMORE, es una tecnología de producción del yo. También es una tecnología de producción de los otros. ¿Cómo podemos comprender esta producción del "yo" como una producción con género y racializada? ¿Cómo podría el varón europeo-norteamericano comenzar a comprender cómo su masculinidad está racializada y cómo su "raza" tiene género? Para responder a estas preguntas he emprendido un estudio de cuatro hombres cuya vida y época se extienden durante el siglo xx y atraviesan el mundo occidental. ¿Cómo podría este trabajo permitirle a uno reexperimentar el presente en los Estados Unidos de *fin-de-siècle*? ¿Cómo podría una autobiografía indirecta o, tomando prestada la expresión de GILMORE (1994), una autobiografía de la alteridad, ayudarnos a avanzar por los sedimentos raciales y de género que contribuyen al equilibrio entre fuerzas contrapuestas que es el momento actual? Para empezar, debemos volver a un tiempo pasado, todavía en el presente.

El plan de la serie es éste: después de dos volúmenes introductorios paso al primer hombre, el primer momento histórico. Es Robert MUSIL, el novelista, ensayista y periodista austriaco. La novela de MUSIL de una escuela militar prusiana —titulada *Young Torless* (1955), publicada originalmente a comienzos del siglo xx— me ayudará a analizar la crisis de la cultura europea, que fue también la crisis de la masculinidad europea. No soy historiador; no haré afirmaciones sobre historia.

© Ediciones Morata, S. L.

En cambio, deseo desenterrar —como en una especie de psicoanálisis social— los elementos de la crisis cultural y política que señaló el principio del fin de la edad de la hegemonía europea. Estas cuestiones —entre ellas, la mente y el cuerpo, los cristianos y los judíos— han desaparecido en gran parte de las preocupaciones del varón europeo-estadounidense. Desaparecido, quizá, pero no ido: recordar la Viena *fin-de-siècle* puede arrojar nueva luz sobre nuestro propio tiempo. Varios de estos elementos son muy familiares —el antisemitismo, el fascismo— pero su relación con el deseo y la represión homosexuales son acaso menos conocidos. Para subrayar cómo este trabajo nos señala, haré del volumen de MUSIL una "historia de dos ciudades" también. Yuxtapuesta a Viena en los primeros años del siglo XX estará Atlanta, Georgia, donde se produjo una versión estadounidense del antisemitismo y el fascismo. La ocasión fue el linchamiento de Leo Frank (DINNERSTEIN, 1968). El significado de estos acontecimientos —las ciudades, los hombres, la novela— representa para nosotros una especie de psicoanálisis cultural, situado en el "singular universal", una autobiografía de la alteridad.

De una descripción de esta crisis interna de la cultura europea paso en el volumen cuatro a su última boqueada imperialista, colonialista, no relacionada, por supuesto, con su crisis interna anterior. La ubicación y el tiempo de este episodio fue África del Norte en las décadas de 1950 y 1960. Desde la Europa de habla alemana —MUSIL era austriaco y pasó gran parte de su vida en Alemania y Suiza— pasamos al Caribe, a Francia (brevemente) y por último a África del Norte y la revolución argelina. El hombre es —sin duda el lector lo habrá adivinado ya— Frantz FANON. Nacido en la Martinica —a la que se ha denominado centro de la cultura africana en el "nuevo mundo"— FANON recibió su educación post-secundaria en Francia. Su pasmosa pero breve vida de activismo político y logro intelectual se vivió en el norte de África, dedicada al surgimiento no sólo de una Argelia independiente, sino de un África liberada del yugo colonial. FANON conocía —si bien en términos heterosexistas— la dinámica sexual de la raza y escribió sobre ellos en su *Black Skin, White Masks* (1967), publicado por primera vez en 1952. Su retrato de la "infelicidad de la tierra" (1968) —publicado por primera vez en 1961— inspiró a muchos que participaron en la fracasada revolución norteamericana de la década de 1960.

El tercer momento/hombre no sigue cronológicamente a la guerra de independencia argelina. Después de estudiar primero la crisis y luego la caída del imperio europeo, deseo retroceder un poco, para centrarme en el momento inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial, un momento de oportunidad política en el que socialistas y comunistas, así como diversos sectores del centro y la derecha, lucharon duramente para esculpir el surgimiento de la Europa de posguerra. Ésta fue, para muchos, una época de optimismo, un momento definido en gran parte por la expansión económica estadounidense/europea, incluida la tendencia hacia la globalización del capitalismo, que anticipaba, como sabemos ahora, su (¿momentáneo?) triunfo en todo el mundo. Los costes culturales, las luchas políticas, un esfuerzo singular y magnífico para el renacimiento europeo apuntan al tercer momento y al tercer hombre. La persona que los encarna es Pier Paolo PASOLINI: cineasta, novelista, poeta, ensayista y teórico (GREENE, 1990).

En el sexto volumen de mi propuesta de serie, paso al último momento histórico en esta fase regresiva de *currere*, la década de 1960, y me centro en los

© Ediciones Morata, S. L.

Estados Unidos. Lo que ha sido una serie de pasos discursivos de alto riesgo se convierte en esta fase en un riesgo mayor, debido en no pequeña parte a que los Estados Unidos no se han enfrentado todavía completamente con este momento. Parece que hemos salido algo del repudio reflejo del país, pero apenas lo hemos hecho. Deseo rescatar ese momento, para volverlo a experimentar, no por su idealización o sentimentalización, ni siquiera por lo que pensamos de él ahora, sino por cómo era entonces. Para intentar eso me centraré en la lucha por los derechos civiles, específicamente la historia del Comité de Coordinación No Violento de los Estudiantes *(Student Nonviolent Coordinating Committee),* SNCC y las Panteras Negras. El hombre es Eldridge CLEAVER (1968), que, quizá más que ningún otro individuo, evocaba el potencial, personificaba el exceso de un movimiento revolucionario y estuvo condenado a vivir su destino mutilado, de género. Muchos protestarán: CLEAVER difícilmente es un "gran hombre", como uno podría decir de MUSIL, FANON y PASOLINI. Tiendo a estar de acuerdo. Con las excepciones de Martin LUTHER KING Jr. y MALCOLM X, no hubo grandes hombres comprometidos en la lucha por una nueva nación estadounidense en la década de 1960. (Y no necesito recordar al lector que esos dos hombres fueron asesinados. Entre las candidatas para la categoría de grandes mujeres están Angela DAVIS y Fannie Lou HAMER. Me centro aquí en los hombres.) La lucha la mantuvieron fundamentalmente los jóvenes y quizá una razón para que fracasara —hubo numerosas razones— fue la destacada ausencia de "grandeza" en los líderes. No pienso que CLEAVER tuviera una pizca de grandeza —aunque pocos pueden recordar eso hoy, después de sus conversiones religiosa y política, y su habituación al crac—, pero no estoy interesado en establecer eso. Por el contrario, deseo retratar esta encarnación complicada, contradictoria y con género de este cuarto momento histórico, un momento estadounidense en el que la política, la cultura y la economía se entremezclaron en una lucha por los derechos civiles, por la dignidad, por —como CLEAVER y otros insistieron— la "virilidad".

Después de finalizar esta fase regresiva de *currere*, paso a la progresiva, una exposición imaginaria de cuál podría ser el futuro. He trabajado en estos siete volúmenes —dos introductorios al proyecto, cuatro momentos/hombres regresivos y un momento progresivo— de modo algo concurrente. En un principio, estos volúmenes eran capítulos en un libro; se hicieron demasiado voluminosos para caber entre dos cubiertas. Para mantener su sentido de la secuencia y su interrelación, he trabajado en todos ellos más o menos simultáneamente. Los volúmenes analíticos —hay tres planeados en este estadio— esperarán hasta que éstos se hayan finalizado, pues representan los análisis de los momentos regresivos y progresivos. Alcanzo a ver los bosquejos de estos tres libros: uno se centrará en la identidad nacional estadounidense (con género, racializada), otro en la dinámica psicológica de la división del yo (haciendo hincapié en LACAN) y un tercero, en cuestiones de representación. El volumen final en la serie, el sintético, intentará una movilización del yo masculino re-formado a la luz de la labor psicointelectual emprendida. En cierto sentido, es una ampliación fotográfica del "currículum", del currículum como "conversación complicada", en esta ocasión, una conversación sobre la masculinidad, la raza, la política y la sexualidad. *Currere* entendido como una autobiografía de la alteridad nos exige que nos centremos no sólo en la producción de la blancura y la masculinidad y sus intersecciones y combinaciones, sino en su disolución y re-formación. Como dijo FANON: "Por Euro-

© Ediciones Morata, S. L.

pa, por nosotros mismos, y por la humanidad, debemos pasar una nueva página, debemos elaborar nuevos conceptos y tratar de poner en pie un nuevo hombre" (citado en GENDZIER, 1973, pág. 270). Hacer esto requiere comprometerse en una democratización con género de la inteligencia... dentro.

La conclusión de Villaverde

En su exposición, PINAR explica cuidadosamente la trayectoria de su método, conciencia y ser. Es importante darse cuenta de que este proyecto modela una metodología de investigación posformal consciente de la raza, el género, la justicia social, la historia, el contexto, el lugar y las relaciones de poder. Esto demuestra ser un ejemplo instructivo en diversos niveles. A través de su trabajo actual, PINAR ejemplifica la síntesis analítica, prepara para enfocar los contenidos de la conciencia cuando aparecen a través de los contextos educativos y explora y convierte en más flexible nuestra identificación con los contenidos de la conciencia. Hace esto de manera que podamos cobrar cierta distancia de ellos y ver desde nuevos lugares estratégicos los dominios psíquicos que se forman por condicionamiento y adhesión inconsciente a la convención social, comenzando por tanto a deconstruir, democratizar y extender la inteligencia (KINCHELOE, 1998, pág. 129).

Hay dos conceptos, "conversación complicada" y "autobiografía de la alteridad" que me gustaría explorar más, dados los componentes sociales e individuales a la vez de la construcción y expansión del conocimiento validado (es decir, la inteligencia). El concepto de "conversación complicada" nos recuerda muchas imágenes y circunstancias. Por ejemplo, una conversación debería ser por naturaleza bastante complicada, ya que es el espacio donde dos o más individuos interactúan y se comunican. En un contexto educativo, las conversaciones deben ser complicadas por necesidad. Se deben exponer los problemas que implican para hacer máxima la experiencia y la comprensión pedagógicas. Este espacio de conversación incluye la identidad, la subjetividad, la conciencia, la raza, la clase, el género, la cultura, las resistencias, las vulnerabilidades, la historicidad y la contextualización psicosocial (por nombrar unos pocos) del individuo. Todas estas cosas, en realidad la conciencia de un individuo que aporta a la conversación todas estas partes de sí mismo, crean un espacio complejo de comunicación e interacción. Sin embargo, con bastante frecuencia se saca partido de este espacio, dadas las jerarquías de poder establecidas dentro de la escuela y la sociedad en general. Todo el personal de la escuela —profesores, estudiantes, administradores, consejeros, entrenadores, asistentes, académicos, padres, etc.— deben tener una comprensión de esto o una capacidad para entablar una "conversación complicada" y participar en ella para cambiar verdaderamente el estado de la educación en los Estados Unidos. Este proceso debe suceder simultáneamente en los dominios personal y social. Permítaseme reiterar que PINAR afirmaba al comienzo mismo de su exposición: "Hay una política de la razón dentro del yo en la que los sitios de identificación y desidentificación, los modos de experiencia y las formas de comprensión y comprensión inadecuada se deben entender reflexivamente". En la reflexión debe haber una conciencia crítica de la construcción y la producción de nuestras experiencias, de nuestro ser, del "otro", exponiendo las contradicciones, complejidades y multiplicidades de nuestra realidad.

© Ediciones Morata, S. L.

Como KINCHELOE afirma en la introducción a este libro, desafiamos "las prácticas descontextualizadas y antidemocráticas de los expertos que se ocultan tras el manto de la ciencia objetiva. Esta crítica surge como producto de la cooperación democrática, una manifestación de lo que sucede cuando se pone en entredicho la cognición a la luz de la intersección de la experiencia personal y la conciencia histórica". Desenmascaramos la necesidad del aprendizaje memorístico y las destrezas de memorización inacabables y ponemos al descubierto los beneficios de relacionar el conocimiento de las escuelas con la vida de los estudiantes. Proponemos también que tanto el profesor como el estudiante se conviertan en investigadores activos de su experiencia dentro y fuera de las escuelas. Nos esforzamos por percibir, interpretar e interiorizar "nuevas maneras de ser humano" con este proceso de reconceptualización de la psicología educativa. Nos damos cuenta de que esto es una lucha política, pero no podemos continuar abrazando una postura apolítica o pretender que un orden del día de la derecha es neutral a expensas de la experiencia educativa del estudiante. KINCHELOE (1998) añade:

> Pensar sobre el pensamiento en el posformalismo induce a los estudiantes a deconstruir sus construcciones personales del propósito de su escolarización; induce a los hombres a poner al descubierto las formas en que la posición privilegiada de la masculinidad ha moldeado sus imágenes de sí mismos; induce a los heterosexuales a volver a representar sus identidades respecto a la confrontación con la dinámica del heterosexismo y las preferencias sexuales; induce a los trabajadores a reconsiderar el lugar de trabajo y su dinámica social como influencias profundas en la formación de la identidad.
>
> (Pág. 132.)

Un análisis de la "autobiografía de la alteridad" es importante en este punto, ya que estudia lo que acabamos de analizar. Nuestras autobiografías se están escribiendo y reescribiendo continuamente, sin embargo no podemos sucumbir a la impresión de que todo lo que contienen son nuestras confesiones personales. Una "autobiografía de la alteridad" es una reformulación del yo que explora, analiza y redefine el yo y el otro, ocupándose de la conciencia del otro, "otrificando" el yo y "yoificando" el otro (FOSTER, 1995). Esta reformulación del yo debe ser una extensión de la "conversación complicada" que cava más profundo en la construcción de la identidad de un individuo y todos los demás ejes que entran en juego en la conversación autobiográfica, cultural, de género, política y sociopsicodinámica. En el corazón tanto de una "conversación complicada" como de una "autobiografía de la alteridad" hay una investigación activa, constante del contexto y las condiciones en las que uno se encuentra a sí mismo, la naturaleza sistémica de las instituciones con las que uno trata, la percepción del yo, las destrezas de afrontamiento y la acción, así como el modo en que los otros perciben y reaccionan a las acciones de uno. La investigación continua de estos fenómenos personales y sociales permite a un individuo explorar y analizar críticamente las contribuciones sociales e individuales a la producción del yo. Así pues, PINAR presenta un ejemplo excelente (y ambicioso) de cómo incorporar el *currere* y los métodos de pensamiento posformal en un tejido complejo de su propia biografía a través de la vida e historia de los cuatro hombres que decidió examinar. En

© Ediciones Morata, S. L.

Repensar la inteligencia hemos estudiado la necesidad de "construir una teoría cognitiva sociopolítica que comprenda la manera en que el mundo que nos rodea forma nuestra conciencia, nuestra subjetividad" (tomado del Capítulo Primero). Instamos a los profesores, los estudiantes y a todo el personal de la escuela, al menos a aquellos comprometidos con la mejora de los espacios educativos y con la justicia social, a involucrarse en procesos similares a los analizados a lo largo de este libro en la tentativa de extender y desarrollar el crecimiento, la comprensión y el progreso humanos hacia un espacio pedagógico y una sociedad radicalmente democráticos. La sinergia producida por la interacción del *currere* de PINAR con el pensamiento posformal da esperanzas en la tentativa de repensar la inteligencia y las prácticas educativas ligadas inevitablemente a las definiciones de la inteligencia.

Bibliografía

CLEAVER, E. (1968). *Soul on ice*. Nueva York: Dell.

DINNERSTEIN, L. (1968). *The Leo Frank case*. Nueva York: Columbia University Press.

FANON, F. (1967). *Black skin, white masks*. Charles LAM MARKMANN (Trad.). Nueva York: Grave Weidenfeld. (Trad. cast.: *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires. Shapire, 1974; también: La Habana. Instituto del libro, 1968.)

— (1968). *The wretched of the earth*. Constance FARRINGTON (Trad.). Nueva York Grove. (Trad. cast.: *Los condenados de la tierra*. Tafalla. Txalaparta, 1999; también: México. Fondo de Cultura Económica, 1987, 2.ª ed.)

FOSTER, H. (1995). "The artist as ethnographer?" En G. E. MARCUS y F. R. MYERS (Eds.), *The traffic in culture: Refiguring art and anthropology*. Berkeley: University of California Press.

FOUCAULT, M. (1987). "Maurice Blanchot: The thought from outside". En M. FOUCAULT y M. BLANCHOT (Eds.) Brian MASSUMI (Trad.). Nueva York Zone. (Trad. cast.: *El pensamiento del afuera*. Valencia. Pre-Textos, 2000.)

GATES Jr., H. L. (1996). *Colored people: A memoir*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

GENDZIER, I. L. (1973). *Frantz Fanon: A critical study*. Nueva York: Pantheon.

GILMORE, L. (1994). *Autobiographics: A feminist theory of women's self-representation*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

GREENE, N. (1990). *Pier Paolo Pasolini: Cinema as heresy*. Princeton: Princeton University Press.

KINCHELOE, J. L. (1998). "Pinar's *currere* and identity in hyperreality: Grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence". En W. PINAR (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (págs. 129-142). Nueva York: Garland.

KINCHELOE, J. L. (1993). *Towards a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona. Octaedro, 2001.)

— y STEINBERG, S. R. (1993). "A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory". *Harvard Educational Review, 63* (3), págs. 296-320.

MUSIL, R. (1955). *Young Torless*. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Barcelona. Seix Barral, 2002; también: Madrid. Diario El País, 2003.)

— (1990). *Precision and soul: Essays and addresses*. B. PIKE y D. S. LUFT (Eds. y trads.). Chicago: University of Chicago Press.

PINAR, W. F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory, 1972-1992*. Nueva York: Peter Lang.

© Ediciones Morata, S. L.

Índice de autores y de materias

Abate de L'Epée, 89.
Acreditación, 141, 142.
ACT, 202.
Activismo social, 154.
Actos transformadores de ciudadanía, 29.
Adaptación, 113.
Adoctrinamiento dogmático, 166.
Adolescencia, 91, 174.
Adulto. Desarrollo cognitivo, 174.
Adultos. Educación de, 47.
Ágape, 108.
Agencia de Educación Estatal, (SEA), 46.
Agrupamiento, 125.
— académico, 47.
Alemania nazi, 94.
Alfabetización, 75, 185-186.
—. Crítica, 76, 84.
—. Instrucción en, 153.
—. Métodos de, 156, 163.
—. Paradigmas de, 156.
—. Programas de, 203.
Alta calidad, 143.
Alteridad. Autobiografía de la; 225.
Alumnos. Responsabilidad de los, 167.
American Educational Research Journal, 200.
Análisis posformal, 141, 148.
Androcentrismo, 52.
Anijar, K., 215.
Antisemitismo, 222.
Antropología, 48.
Appelbaum, P., 208.
Apple, M., 141.
Aprendices posformales, 214.
Aprendizaje, 108.
—. Aprendiz y el contexto de, 66.
— como sacramento, 108.
—. Estilos de, 198.
— sacramental, 109.
— superior, 80.
—. Teoría del, 26.
Aronowitz, S., 23, 107.
Arte, 137.
Asociación, 145.
— con las escuelas públicas, 145.
Aula, 211.
— formal modernista, 206.
— posformal, 203, 205, 206.
Aulas democráticas, 145.
Autobiografía, 157, 166, 220, 221, 224.
Autoconciencia, 23.
Autodeterminación, 55.
Autodirección cognitiva, 26.
Autoridad, 215.

Bach, J., 107.
Baker, H., 205.
Barritt, L., 200.
Belenky, M., 51.
Bell, A., 94.

© Ediciones Morata, S. L.

Benhabib, S., 50.
Bennett, W., 31.
Berliner, D., 79, 80, 83.
Bérubé, M., 200.
Binet, A., 80.
Biología darwinista, 89.
Blancura, 64, 67, 69, 202, 215.
Bohm, D., 30.
Bohr, 30.
Bourdieu, P., 88.
Britzman, D., 157, 165.
Bruner, J., 208.
Buber, M., 105.
Buckley, W., 154.
Buda, 108.
Butler, O., 203.

Callister, T., 211, 213, 214.
Cambio emancipador, 21.
Cambios curriculares y pedagógicos, 152.
Campbell, J., 163.
Cannella, G., 212.
Capacidad, 156.
Capitalismo, 60, 63, 64, 70, 98.
Carácter situado, 186.
—— culturalmente, 32.
Cartesianismo, 89.
Cartesiano-newtoniana. Ciencia, 23.
——. Construcción de la conciencia, 161.
——. Visión del conocimiento, 217.
———— mundo mecanicista, 22.
Cartesiano-newtonianas. Leyes, 202.
Cartesiano-newtoniano. Paradigma, 31.
——. Pensamiento formal, 22.
Casals, P., 108.
Categorías construidas socialmente, 51.
Cherryholmes, C., 176.
Chodorow, N., 51, 52.
Chomsky, N., 70.
Churchland, P., 208.
Cl, 20, 25, 92.
Ciencia empírica positivista, 152.
— evolutiva, 114, 122.
—-ficción, 198, 203, 208.
— modernista, 36.
— neutral a los valores, 52.
— occidental, 36.
Ciencias humanas, 53.
Círculo hermenéutico, 98.
Civilización, 35.
Clase, 24, 60, 63, 64, 156, 157, 215, 224.
— socioeconómica, 20.
Clasismo, 145.
Cleaver, E., 223.
Cognición, 25, 155, 219.
— situada neo-vygotskiana, 27.
Cognitivismo, 22, 23.
Cognitivistas situados, 27.
Colaboración tripartita, 145.
Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América, 141.
Comunidades de profesionales prácticos, 78.
Conducta maternal, 51.
Conocer el mundo, 142, 159.
—. Maneras apropiadas de, 165.
Conocimiento, 50, 76, 79, 104, 119, 138, 140, 144, 147, 152, 202, 205, 213, 216.
— comunitario, 145.
— de los números, 177.
—— sí mismo, 106.
—. Mercantilización del, 121.
—. Modelo conductista de la adquisición del, 202.
— sociocultural, 177.
— y aprendizaje, 195.
Conocimientos validados, 21.
Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación de Profesores (NCATE), 141, 142.
Construcción social, 60.
Constructivistas, 200.
Contexto, 23, 118, 224.
— cultural, 36.
— político, 147, 155.
— social, 20, 28, 76, 147, 176.
— teorético sociopsicológico, 26.
Contextos históricos, 147.
Contextualización, 138, 141.
Contratextos, 76.
Cooke, B., 106.
Codlio, 205.
Cooperación, 125.
Cosmovisión modernista, 76.
Creadores de dibujos animados y de cómics, 208.

© Ediciones Morata, S. L.

Creatividad, 47.
Crecimiento espiritual, 106.
Crisis/dilemas morales, 104, 159.
Cristianismo, 145.
Cristianos. Conservadores, 43, 45.
—. Supuestos, 43, 44.
Cristo, 44.
Crítica. Análisis pedagógicos, 30.
— neo-marxista, 45, 46.
— posformal, 141.
— postmoderna, 32, 53, 56, 139.
Críticas feministas, 52.
Cultura, 142, 224.
— afroamericana, 64.
— dominante, 19.
— occidental, 110.
Culturas africanas, 49.
— asiáticas, 49.
— hispánicas, 49.
— indígenas americanas, 49.
Currere, 21, 219 220, 221, 222, 223, 224.
Currícula, 61.
Curriculum, 67, 153, 154, 161, 195, 198, 223.
— oculto, 163.
—. Planificación del, 109.
— posformal, 214.
—. Teoría del, 103, 219, 221.
Curva de distribución, 83.
— normal, 83, 92, 207.

DARWIN, C., 94, 199.
Darwinistas sociales, 98, 100.
DAVIS, A., 223.
DAVIS, B., 144.
Debate, 169.
Decodificación, 75.
DELPIT, L., 203.
Democracia, 23, 46.
—. Crítica, 35.
"Desarrollismo", 41, 42, 45, 47, 49, 53, 55, 113, 119.
—. Cultura afirmativa del, 113.
— piagetiano, 90.
Desarrollo, 126, 127, 145.
— afroamericano, 55.
— cognitivo, 61, 152.
— de lesbianas y gays, 55.
—— superdotados, 55.
Desarrollo del conocimiento, 76.
——— formal, 174.
— humano, 63.
— psicológico, 66.
DESCARTES, R., 88.
Desesperanza cognitiva, 25.
Desigualdad, 70.
DEWEY, J., 28, 29, 34, 136, 146, 162, 212, 216.
Diferencia, 35, 55, 119, 126.
Dignidad, 137.
— humana, 46.
Dimensiones morales de la enseñanza, 145.
Dios, 44.
Disciplinas modernas, 79.
Discurso, 77, 78, 79, 83, 145, 157, 177, 178.
— como un artefacto de la cultura, 78.
— de la formación de profesores, 140.
Disonancia cognitiva, 168.
Diversidad, 48, 82, 143.
— *humana*, 20.
DOLL, W., 205, 207.
Dominancia, 140.
Dualismo cartesiano, 138.
DYSON, M., 161.

Edad adulta, 174.
— de piedra, 199.
Educación, 136, 137, 138, 139, 212.
—. Bibliografía sobre, 55.
—. Crítica, 76.
— en la infancia temprana, 41.
— especial, 95, 98.
— multicultural, 48, 137.
—. Noción bancaria de la, 75.
— para el carácter moral, 104.
— patriarcal, 136.
—. Reforma de la, 136, 149.
Educadores críticos, 64, 71, 155.
— de profesores, 146, 179.
— posformales, 35.
— sacramentales, 107, 110.
Eficiencia administrativa, 153.
— de aprendizaje, 153.
— temporal, 153.
EINSTEN, A., 19.

© Ediciones Morata, S. L.

El profesional práctico reflexivo, 104.
Elaboración del significado, 76, 78, 170.
Elitismo, 215.
Emancipación, 35, 137, 167.
Emoción, 35.
Empirismo feminista, 52.
Encarcelamiento de choque, 55.
Enfermedad, 93.
— mental, 89.
Enseñanza cartesiano-newtoniana, 196.
— efectiva, 142.
— postmoderna, 196.
— y aprendizaje, 37, 145, 159.
Epistemologías afroamericanas, 138.
— del discurso, 126.
— modernistas, 217.
— postmodernas, 113.
ERIKSON, E., 57, 123.
Escolarización, 47, 163, 195.
— americana, 20, 21.
— universal, 79.
—. Régimen capitalista de, 47.
Escuela de Educación para Graduados de Harvard, 61, 63, 64, 69, 70.
— Harlem, 48.
Escuelas, 145.
—. Administración de las, 145.
— japonesas, 20.
— laboratorio, 143.
— suecas, 20.
Esfuerzos de reforma, 45, 77, 144.
Espiritualidad, 103, 104.
Estadios evolutivos, 95.
Estándares, 141-143, 164, 202, 206.
— de reforma, 142.
— nacionales, 143.
Estereotipos, 63, 64.
Estudiantes. Enseñanza de, 143.
—. Fortalecimiento de los, 167.
— oyentes, 96.
Estudios culturales, 32, 33.
— de casos, 159.
— sociales, 206.
"Estupidificación", 95.
Ética, 104, 162, 163.
Etimología, 138, 141.
Etnografía del ser, 24.
Etnógrafos, 47.
Eugenesia, 94, 100.
Eurocentrismo, 26.
Evaluaciones, 159.
Examen, 98, 198.
Exámenes, 153, 206.
— formales, 206.
Excelencia, 143.
Exclusión, 70.
Existencia, 113.
Experiencia de campo auténtica, 143.
— /observaciones de campo, 143, 155, 156.
— subjetiva, 198.

FAIRCLOUGH, N., 178.
FANON, F., 222, 223.
FANT, L., 97.
Fascismo, 222.
Feminidad, 35, 52.
Feminismo, 50, 137, 138.
Feminista. Crítica, 50.
—. Teoría, 35.
Feministas, 50, 56.
FEYERABEND, P., 199.
Filosofía, 137.
— crítica, 179.
— de la medicina, 93.
FISH, S., 199.
Física, 30.
— cuántica, 207.
FISKE, J., 200.
Formación de la identidad, 159.
Formalismo, 181, 186.
— hegemónico, 191.
Formas alternativas de conocer, 206.
— tradicionales del saber, 195.
Fortalecimiento, 165, 167.
"— del profesor", 147.
FOUCAULT, M., 54, 55, 74, 75, 79, 80-82, 155, 176, 178, 201.
FRANK, L., 222.
FREIRE, P., 21, 30, 31, 75, 111, 216.
FREUD, S., 34, 50.
Futuro social, 119.

GALILEO, 199.
GALLAGHER, S., 215.
GALTON, F., 94.

© Ediciones Morata, S. L.

GARDNER, H., 36-37, 197, 198, 208.
GATES, B., 47.
GEE, J., 71, 177, 179.
Genealogía, 157.
Género, 24, 60, 63, 64, 70, 156, 157, 202, 215, 221, 224.
Gesto, 90.
GILLIGAN, C., 51, 52.
GILMAN, S., 119.
GILMORE, L., 221.
GORE, J., 139.
Gramática, 96.
GRAMSCI, A., 178.
Gran Depresión, 42.
Grandes libros, 153.
— narraciones modernistas, 138.
GRUMET, M., 139.
Grupo étnico, 202.
Grupos de baja posición social, 20.

HABERMAS, J., 152.
HAMER, F., 223.
Handbook of Educational Psychology, 77.
HARAWAY, D., 199.
HARDING, S., 52, 76.
Harvard, 71, 106.
HEATH, S., 145.
Hegemonía, 173.
— de la violencia simbólica, 88.
— pedagógica dominante, 185, 190.
HEISENBERG, W., 30.
Herencia ideológica, 74, 84.
HERRNSTEIN, R., 37, 48, 62, 97.
Heterosexismo, 52.
Heurístico postmoderno crítico, 35, 174.
Hiperrealidad, 33, 34.
Historia, 60, 67, 224.
Hitler, A., 42, 100.
hooks, b., 200.
HOWLEY, A., 31.
HOWLEY, C., 31.
HUEBNER, D., 110.
HUGHES, L., 175.
Human Interests in the Curriculum, 152.
Humor crítico, 158.

Identidad, 35, 70, 165.
— política, 156.
Identidades raciales, 69.
Ideología, 87, 95, 98, 113, 157.
— científica, 89.
— de la escolarización, 45.
— profesional del "desarrollismo", 113.
Ideologías tradicionales, 156.
Ignorancia, 121.
Ilustración, 43, 53, 142, 146, 147, 176.
Imaginación sociológica, 70.
Imitación, 90.
Implantes cocleares, 99.
Influencias sociopolíticas, 31.
Injusticia, 70.
— social, 145.
Instrucción apropiada evolutivamente, 46.
Integridad personal, 118.
Intelectual transformador, 107.
Inteligencia, 19, 20, 30, 36, 61, 79, 138, 211, 224.
— democratizadora, 24, 28, 212, 219, 220.
—. Naturaleza de la, 37.
— social, 29.
Interaccionismo social, 61.
Interpretación, 65.
Interpretar el mundo, 30.
Intersubjetividad, 128.
Intimidad situada, 129.
Intolerancia, 159.
Investigación, 64, 69, 219.
—acción, 147.
—. Crítica, 62, 65.
—. Hallazgos de, 143.
—. Paradigma de, 208.
Investigadores, 179.
Inventiva cognitiva, 28.
Irracionalidad, 35.

Jerarquías de poder, 179.
JOHNSON, A., 23, 214.
Jugadores de videojuegos, 208.
Juicio normalizador, 81, 83.
Justicia, 23.
— social, 34, 75, 137, 142, 146, 176.

KANT, I., 124.
KATZ, L., 48.
KESSEN, 41.

© Ediciones Morata, S. L.

KINCHELOE, J., 65, 74, 137, 139, 148, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 161-163, 165, 166-169, 173-177, 186, 191, 195, 219, 225.
KING, M. L. Jr., 223.
KOHLBERG, L., 51.
KRIEVIS, L., 215.
KUHN, T., 30, 75.

LAVE, J., 178.
Leaders of the New School [Líderes de la Nueva Escuela], 203.
Lectura, 75.
LEGUIN, U., 175.
LEISTYNA, P., 212, 215.
Lenguaje, 70.
— de signos, 89, 94.
LERMAN, H., 50.
Ley de Educación de Personas con Discapacidades, 93.
Liberación, 115.
Libros de texto, 75, 94, 154, 157, 165.
Liderazgo, 47.
Lingüística, 137.
Literatura, 137, 166.
Lógica, 35.
Logocentrismo occidental, 35.
LORDE, A., 65.
LUBECK, S., 54.

MACDONALD, J., 105, 109.
MACEDO, D., 95, 98, 99.
Madre Teresa, 108.
MALCOLM X, 223.
Maneras de conocer blancas, acomodadas, heterosexuales y masculinas, 64.
—— leer el mundo, 142.
—— pensar posformales, 155.
— occidentales de pensar, 114, 137.
MANN, H., 141.
MARSHALL, M., 200.
Marxismo, 206.
Masculinidad, 35.
MCCLENDON, R., 211, 216.
MCCLOSKY, D., 200.
MCLAREN, P., 67, 87, 114.
Medición, 79.
— métrica, 83.
— ordinal, 83.
Medios de comunicación, 33.
Mejores prácticas, 143.
Mentalidad tecnocrática, 152.
Metaconciencia, 213.
Meta-pedagogía, 139.
Métodos científicos, 77.
— de investigación cualitativa, 154.
— pedagógicos, 136.
MICHELL, L. S., 136.
MILLETT, K., 50.
MILLS, C. W., 70.
Mitos culturales, 165.
— de la creación, 122.
— modernistas de la verdad, 147.
Modelado, 169.
Modelo de transmisión, 75.
Modelos psicológicos del individuo unificado, 67.
Modernismo, 195.
Modernistas, 207.
Moral, 104, 162, 163.
Moralidad, 145, 164.
— humana, 162.
Mother Jones, 154.
MTV, 198, 204.
Mujeres. Explotación de las, 50.
Multiculturalismo crítico, 55.
Mundos alternativos, 203.
— postmodernos, 195.
MURRAY, C., 37, 62, 97.
MUSIL, R., 221, 222.

National Geografic Society, 94.
Negritud, 64, 202.
Neo-marxistas y escolarización, 46.
Neo-vygotskismo, 27, 31.
Neurofisiólogos, 208.
NEWTON, I., 30.
NIETO, S., 68.
Niñas. Desarrollo de las, 55.
Niño. Instrucción centrada en el, 41.
—. Perspectiva neoconservadora sobre la crianza del, 43.
—. Teoría evolutiva del, 54.
Niños, 43, 48, 143, 159, 202.
— coreanos, 20.
— finlandeses, 20.
Nociones vygotskianas, 36.
NODDINGS, N., 107, 109.
Norma de la alfabetización, 98.

© Ediciones Morata, S. L.

Objetivación, 64.
Objetividad, 157, 198.
OGBU, J., 67.
Opresión, 97.
— de las mujeres, 50.
Orden social patriarcal, 50.
Orientación sexual, 60, 70.
Otorgamiento de licencias, 141, 142.
Otredad, 55.
Otrificar, 55.

PAILLIOTET, A., 211.
PALMER, P., 106.
Panteras Negras, 223.
Paradigma administrativo modernista, 88.
—. Cambio de, 220.
— dominante de investigación, 90.
Paradigmas, 30, 37, 70, 198.
— psicológicos modernistas, 103.
Parcialidad formalista, 155.
Pasividad ideológica, 157.
PASOLINI, P., 222.
Patriarcado, 215.
Patrón, 30, 138, 141.
Patrones culturales, 62.
Pedagogía, 62, 65, 67, 139, 140, 205.
— crítica, 19, 29, 30, 74.
— de los estudios culturales, 33.
— formal, 61.
— progresista, 28, 29.
Películas, 198.
Pensamiento avanzado, 200.
— científico, 175.
— del profesor, 179.
— formal, 22.
— formalista, 174.
—. Maneras dominantes de, 137.
— posformal, 137-139, 144, 155, 176, 191, 209, 219, 225.
— de los profesores, 173.
— reflexivo, 146, 147.
— sofisticado, 24.
Perspectiva posformal postmoderna, 149.
Perspectivas cognitivistas, 25.
— conductistas, 25.
— múltiples, 143.
— postmodernas, 147.
Personas de color, 138.
PIAGET, J., 26, 36, 37, 51, 95, 117, 121, 125, 174, 176, 200.
PIERCE, B., 66.
PINAR, W., 21, 103, 219, 224-226.
PINEL, P., 89.
Piratas informáticos, 208.
Pluralismo cultural, 48.
Pobreza, 62.
Poder, 20, 29, 30, 32, 35, 62, 66, 70, 80, 81, 100, 139, 140, 142, 147, 148, 155, 164, 165-167, 178, 179, 213, 215, 224.
—. Estructuras de, 176.
—. Relaciones de, 20.
Política, 60, 211.
— cultural, 21.
— del conocimiento, 217.
Politizar la educación, 165, 168.
Postformal. Crítica de GARDNER, 37.
Postformalismo, 22, 23, 25, 29, 37, 168, 170, 174-176, 212, 217, 220.
Postformalistas, 21, 26, 27, 31, 37, 212.
Posibilidades posformales, 169.
Posición socioeconómica, 157.
Posiciones socioculturalistas críticas, 178.
Post-estructuralismo, 35, 88.
Postmodernidad, 195.
Postmodernismo, 62, 137.
Postmodernistas, 31.
Postmoderno. Análisis, 137.
Predestinación, 43.
Primitivismo, 35.
Privilegio, 139.
Proceso, 138, 141.
— de instrucción, 26.
Procesos cognitivos, 217.
Producción de conocimiento, 66.
Profesional práctico reflexivo, 146.
Profesionales prácticos posformales, 155.
"Profesor como investigador", 147.
Profesores, 179.
— blancos, 169.
— críticos, 214, 216.
— descualificados, 211.
— posformales, 153, 157, 158, 162, 175, 176, 211, 212, 213, 214, 216.
— universitarios blancos, 203.
Programa de educación de profesores antes del ejercicio de la profesión, 77, 152, 153, 156, 168.

© Ediciones Morata, S. L.

Programas de formación de profesores, 170.
Propósito hermenéutico, 42.
PROVENZO, E., 208.
Pruebas de resultados estandarizadas, 140.
—— salida, 142.
PRUYN, M., 211.
Psicoanálisis, 35, 120.
— postestructuralista, 34.
— social, 221.
Psicología, 36, 43, 50, 211, 214.
— basada en la hermenéutica, 212.
— cognitiva, 19, 34, 37, 198, 199, 208.
—— piagetiana, 96.
— democrática, 26.
— educativa, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 30-34, 37, 63, 66, 76, 77, 79-84, 201, 203, 213.
—— de base crítica, 32.
—— dominante, 60.
—— modernista, 211, 212.
—— posformal, 26, 27, 31, 74, 216.
—— postmoderna, 31.
— escolar, 96.
— evolutiva, 95, 113, 116.
—— hegemónica, 113.
— hermenéutica, 217.
— modernista dominante, 30.
— posformal, 208, 217.
— profunda, 34.
— vygotskiana, 27.
Psicólogas feministas, 52.
Psicólogos, 35.
— educativos, 76.
—— críticos, 77.
Psíquico. Lo, 34.
PURPEL, D., 107.

Racialización, 64, 69.
Racionalidad, 35.
— instrumental, 152.
— técnica, 159.
Racismo, 62, 64, 66, 145.
— cultural, 67.
Raíces cartesianas, 90.
Rap, 198, 203-205.
— *gangsta*, 205.
Raza, 24, 60, 63, 64, 70, 156, 157, 202, 215, 221, 224.
Razonamiento abstracto, 175.
— científico, 77.
— formal, 175.
Real Comisión sobre la Educación de los Sordos, 95.
Realidad, 45, 214.
— social, 62.
Realidades múltiples, 200.
Realismo narrativo, 78.
Reciprocidad, 125.
Reconstruccionismo social, 139.
Redacciones, 169.
Reflexividad, 159.
Regeneratividad, 115.
Religión, 202.
Renacimiento europeo, 222.
Rendimiento basado en la competencia, 142.
Repensar la inteligencia, 219.
Representación de papeles, 169.
Reproducción, 113, 115.
Resistencia, 113.
— cultural, 70.
Resolución de problemas, 169.
Respeto, 137.
Responsabilidad, 47, 165.
— social, 137.
Revelación personal, 167.
Revolución científica modernista, 22.
— cognitiva, 220.
— industrial, 79.
RHODES, G., 199.
RICOEUR, P., 120.
Rigor, 45.
ROBBINS, B., 200.
ROSE, N., 98.
ROSENFEDL, 48.
ROSS, A., 199.

Saber académico, 196.
Sacramento, 103.
San Francisco, 108.
SAT, 202.
SCHÖN, D., 105.
SCOTT, J., 205.
Segunda Guerra Mundial, 143.

© Ediciones Morata, S. L.

Sentido común, 71
"Ser", 105.
Sesgo, 157.
— cultural, 79.
Sesgos masculinos, 51.
Sexismo, 52, 62, 145, 159.
SIDA, 207.
Significación, 87.
Significado, 23, 123.
SIMONS, H., 200.
Sistemas educativos modernistas, 108.
— sociales con género, 50.
Situación de aprendizaje posformal, 215.
SLATTERY, P., 205.
SLAUGHTER, S., 199.
Socialización, 66, 80, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 126, 128, 129.
Sociedades occidentales, 36, 49.
Sociología evolutiva, 115.
Solidaridad, 69.
Sordera, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 99.
Sordos. Comunidad de, 88.
—. Educación de los, 88, 90, 95, 96, 98, 99.
—. Investigación sobre, 90, 91.
—. Niños, 92, 98.
SPATIG, L., 31.
SPOCK, B., 42, 43.
STEINBERG, S., 65, 74, 137, 139, 148, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 161-163, 165, 166-169, 173-177, 195, 219.
Student Nonviolent Coordinating Committee (Comité de Coordinación de Estudiantes No Violentos), 223.
Subjetividad, 198.
Subyugación, 97, 139, 146.
SUMARA, D., 144.
Supervivencia, 113.
Supremacía blanca, 66, 71.
Supuestos epistemológicos, 208.

TAINE, H., 89.
Teacher Training Study Commonwealth, 136.
Teatro, 166.
Tecnología de la información, 208.
— social, 116.
Tecnologías de poder, 53.
Teología, 106.
Teoría, 74.
— crítica, 137, 176.
— del desarrollo moral de KOHLBERG, 51.
—— caos, 207.
— de la identidad social, 66.
—— las inteligencias múltiples, 36.
—— los estadios, 175.
— educativa, 80.
— freudiana, 51.
— literaria, 78.
— piagetiana, 36, 197.
— psicoanalítica, 50.
— social, 19.
—— postmoderna, 35.
— sociocultural, 176, 177, 179.
— sociolingüística, 176, 177, 179.
— sociológica, 116.
Teorías del desarrollo cognitivo, 19, 103, 175.
— evolutivas, 52.
— piagetianas, 61.
Teóricos críticos, 147.
— feministas, 147.
— postmodernos, 53.
Términos cartesianos, 159.
Tests estandarizados, 197.
The Bell Curve, 71, 97.
The Mask of Benevolence, 88.
THORNDIKE, E., 80.
Tiempo. Administración del, 167.
Trabajo, 47, 141.
— académico, 201.
—. Disciplina del, 46.
Tradición piagetiana, 25.

ULRICH, R., 104.
Universidad de Akron, 196.
—— Massachussets, 68.
— posformal, 201.
— postmoderna, 196.
Usuarios de monopatín, 209.
Utopismo crítico, 114.

Vacío de personalidad, 60.
Valores, 116, 163.
Vigilancia jerárquica, 81.
Visión del mundo modernista, 142.
— democrática, 21.

© Ediciones Morata, S. L.

Visión educativa, 29.
Visiones neo-marxistas, 47, 55.
VYGOTSKI, L., 25, 26, 27, 31, 34, 121, 198.

WALD, G., 106.
WATTS, A., 213.
WEAVER, J., 211, 216.
WEINER, N., 208.
WEISSTEIN, N., 50.
WENGER, E., 178.
WEXLER, P., 24.
WHITEHEAD, A. N., 110.
WINANT, H., 68.
Women's Ways of Knowing, 51, 52.

Yo, 55, 119, 120, 126.
— auténtico, 118.

ZEICHNER, K., 139.
Zeitgeist, 26.

© Ediciones Morata, S. L.